

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra dějin a didaktiky dějepisu

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti vyučování o období normalizace s využitím české beletrie
History Teaching about the Normalisation Era Using Czech Fiction Literature

Bc. Jan Martinovský

Vedoucí práce: Mgr. Jaroslav Pinkas, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy

Studijní obor: Český jazyk – dějepis

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Možnosti vyučování o období normalizace s využitím české beletrie* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne _____

Na tomto místě bych rád srdečně poděkoval vedoucímu mé diplomové práce
Mgr. Jaroslavu Pinkasovi Ph.D. za jeho vstřícný přístup, trpělivost a podnětné připomínky.

Abstrakt:

Diplomová práce zkoumá beletrii jako historický pramen, který je možno využít při výuce dějepisu jako didaktický nástroj pro pochopení období tzv. normalizace.

Práce ve své teoretické části shrnuje současnou diskuzi o normalizaci v historiografii, zabývá se vlivem kultury a paměti na naše historické vědomí, analyzuje cíle a metody současné výuky dějepisu. Především se zabývá otázkou, jak pracovat ve výuce s historickým pramenem a jak analyzovat prameny kulturní povahy, zvláště beletrii. Východiskem je zde metoda konstruktivismu a směřování k historické kompetenci.

Praktická část práce popisuje průběh pěti vyučovaných hodin, v nichž jsou teoretické poznatky aplikovány v praxi. V hodinách se žáci nejdříve seznamují s širokým spektrem pramenů, následně v pramenech sami bádají, analyzují je a interpretují. Později pracují s filmovými ukázkami, archivními dokumenty a s beletrií. Teoretické poznatky a zkušenost z praxe se propojují zejména v reflexi vyučovaných činností, kterou je popis hodin doplněn.

Klíčová slova:

normalizace, výuka, historický pramen, beletrie, konstruktivismus

Abstract:

This Master thesis examines Czech literary fiction as a historical source, which can be used as a teaching instrument for understanding the normalisation era.

In its theoretical part, the thesis summarizes contemporary Czech historical discourse about the normalisation era. It analyzes the influence of culture and memory on historical consciousness, and the goals and methods of contemporary history teaching. More specifically, it investigates how primary sources can be used in teaching and how cultural historical sources—and fiction literature in particular—can be analyzed. It utilizes constructivist teaching methods with the goal of achieving historical competence.

In its practical part, the thesis describes five history lessons that apply findings from the theoretical part. In the lessons, pupils first have the opportunity to explore a wide range of sources, and consequently to research, analyze and interpret them. Later, they work with film excerpts, historical documents and literary fiction. In a final section, the thesis connects the theoretical and practical findings in a reflection of the history lessons.

Keywords:

normalisation era, education, historical sources, literary fiction, constructivism

Obsah

Úvod.....	8
1. Normalizace a historie.....	10
1.1 Historie a identita.....	10
1.2 Prameny.....	11
1.3 Diskuze o normalizaci.....	12
1.4 Různé přístupy ke zkoumání normalizace.....	15
1.5 Interdisciplinarita.....	16
1.6 Periodizace.....	17
2. Kultura a literatura normalizace.....	19
2.1 Kulturní přístupy ke studiu normalizace.....	19
2.2 Tři inspirativní příklady.....	20
2.3 Literární historie.....	20
3. Paměť a historie.....	23
3.1 Historické vědomí.....	23
3.2 Historie a paměť.....	23
3.2.1 Selektivnost paměti.....	24
3.2.2 Komunikativní a kulturní paměť.....	25
3.3 Česká paměť a normalizace.....	26
3.3.1 Zahraniční pohledy.....	26
3.3.2 Domácí pohled.....	27
3.4 Česká kulturní paměť a normalizace.....	28
3.4.1 Normalizace ve filmu a seriálu.....	29
3.4.2 Normalizace ve fotografiích.....	30
3.4.3 Paměť a literatura.....	31
3.5 Výzkumy.....	33
3.5.1 Obliba dějinných období.....	33
3.5.2 Obliba tematických perspektiv.....	34
3.5.3 Obliba geografické perspektivy.....	34
3.5.4 Interpretace – konec 80. let.....	35
3.5.5 Jak je to s výzkumy výuky?.....	36
4. Didaktická a metodická analýza.....	38
4.1 Cíle.....	38
4.1.1 Taxonomie cílů.....	38
4.1.2 Složky cíle.....	39
4.1.3 Cíle dnešního dějepisu.....	40
4.1.4 RVP a historická kompetence.....	40
4.2 Metody výuky dějepisu.....	43
4.2.1 Aktivizační metody a motivace.....	44
4.2.2 Slovní metody.....	44
4.2.3 Zprostředkovaný přenos pomocí názorné ukázky – práce s pramenem.....	45
4.3 Typy pramenů (ve škole) a práce s nimi.....	46
4.3.1 Fotografie.....	47
4.3.2 Plakát, karikatura.....	48
4.3.3 Film, videoukázky.....	48
4.3.4 Textové prameny.....	49
4.4 Beletrie jako specifický pramen.....	51
4.4.1 Výzkum.....	52
4.4.2 Práce s beletrií v dějepise.....	53
4.4.3 Zkoumání příběhu.....	54

4.4.4 Čtenářské strategie – pokročilé čtení.....	55
4.4.5 Srovnávání.....	56
4.5 Konstruktivismus.....	57
4.6 Big six.....	58
4.7 Závěr kapitoly o metodách.....	59
5. Praktická část.....	60
5.1 První hodina: začátek normalizace – spektrum pramenů.....	61
5.1.1 Úvod.....	61
5.1.2 Popis hodiny (1A-1F).....	62
5.1.3 Závěr.....	67
5.2 Druhá hodina: každodennost – základy práce s pramenem.....	67
5.2.1 Úvod.....	68
5.2.2 Popis hodiny (2A-2G).....	68
5.2.3 Závěr.....	73
5.3 Třetí hodina: každodennost a politické dějiny – srovnání pramenů.....	73
5.3.1 Úvod.....	73
5.3.2 Popis hodiny (3A-3C).....	74
5.3.3 Závěr.....	76
5.4 Čtvrtá hodina: politické dějiny, kádrování – beletrie a archivní dokument.....	77
5.4.1 Úvod.....	77
5.4.2 Popis hodiny (4A-4C).....	77
5.4.3 Závěr.....	82
5.5. Pátá hodina: politické dějiny, StB – beletrie a filmová ukázka.....	83
5.5.1 Úvod.....	83
5.5.2 Popis hodiny (5A-5B).....	84
5.5.3 Závěr.....	87
5.6 Závěr praktické části.....	88
Závěr.....	90
Seznam použitých informačních zdrojů.....	92
Seznam příloh.....	103

Úvod

Normalizace je časové období, které je nám časově relativně blízké, ale přesto obtížně uchopitelné. Mnoho pamětníků na normalizaci vzpomíná jen obtížně a mnozí učitelé nevědí, jak o ní učit. Moderní doba nabízí pro výuku dějepisu nepřeborné množství zajímavých možností, ale někteří učitelé stále raději obvyklým způsobem vyprávějí fakta, která si mají žáci zapamatovat. Mezi odborníky se velmi často hovoří o nebezpečí propagandy, ve škole však stále více učitelů využívá ukázky z normalizačních filmů a seriálů, aniž by reflektovali jejich potencionální ideologičnost.

Tyto rozpory, o kterých jsem slyšel či četl, mě přivedly k výběru tématu této diplomové práce. V ní zkoumám možnosti vyučování o období normalizace s využitím české beletrie. Považuji totiž za důležité, aby se žáci v dějepise o době normalizace učili nejen seznam faktů: hodnotím jako přínosné, když žáci při výuce aktivně pracují a jsou nuceni přemýšlet. Zároveň jsem se setkal s literárními díly z dob normalizace, která jsou čtivě a zajímavě napsaná a ve výuce by se dala využít.

Ke zpracování tématu jsem přistoupil ve dvou krocích, práce má tedy dva základní cíle. Také struktura práce je tvořena dvěma formálně oddělenými částmi: teoretickou a praktickou. V první, teoretické části, se zamýšlím nad širokým kontextem výuky normalizace především na základní škole a snažím se shrnout otázky, které s tímto tématem souvisí. V praktické části se potom pokouším koncepty, teorie a nápady zkonkretizovat do několika vyučovacích hodin. Jejich realizace není vždy odpovědí na položené otázky, ale stává se součástí „akčního výzkumu“, tedy procesu neustálého zkoumání, hledání správné cesty a kladení nových otázek. Při reflexi vyučovaných hodin se tedy ve velké míře znovu vracím k teoretickým základům.

Česká společnost hodnotí dnes normalizaci značně rozdílně. Jak k tomuto stavu přistupují historici, shrnuji v 1. kapitole. S naším pohledem na normalizaci souvisí i to, jaké prameny z dob normalizace cíleně vyhledáváme a jaké opomíjíme. První kapitola se snaží mimo jiné odpovědět na otázku, jaké zdroje k výuce normalizace zvolit. Především ve škole můžeme výběrem pramenů určitý pohled snadno předat jako oficiální – učitelé tak činí někdy nevědomě. Specifickým pramenem je beletrie.¹ Beletrie se odkazuje k době svého vzniku, může obsahovat i historický materiál, ale její záměr se „od počátku odchyluje od vědecké rekonstrukce minulosti.“² Tím spadá do skupiny pramenů kulturní povahy. Vztahem historie a kultury se zabývám ve druhé kapitole.

1 Pojem beletrie zde používám jako synonymum pro prózu. Jindy je využíván jako synonymum k širším pojmům krásná literatura či literární slovesnost, které zahrnují i poezii a drama. PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště, 2007, s. 21-22.

2 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 78.

Období normalizace je nám časově blízké, identitu mnoha z nás ovlivňuje situace naší rodiny v době normalizace. Naše paměť nás ovlivňuje v tom, jak normalizaci hodnotíme. Řečeno s nadsázkou, historici mají různé zdroje, ale společnost má i jiné zdroje než historiky. Vlivy kolektivní, komunikativní a kulturní paměti na naše historické vědomí zkoumám ve třetí kapitole, především proto, že identita žáka přicházejícího do školy (a někdy i vycházejícího ze školy) bývá právě pamětí ovlivněná velmi silně. Jaké zdroje jsou pro dnešní vzpomínání na normalizaci nejsilnější? Jak si mezi nimi stojí beletrie z dob normalizace? Liší se od sebe nějak obrazy normalizace, které získáváme z různých typů médií?

V didaktické a metodické části (4. kapitola) se zabývám cíli a metodami výuky dnešního dějepisu. Zabývám se nejen samostatnou prací s pramenem a beletrií, ale snažím se různé metody porovnat z hlediska jejich smysluplnosti vzhledem k cílům výuky. Kromě didaktických příruček komentuji i Rámcový vzdělávací program, který nabízí zakotvení výuky v mnoha ohledech, důležitá je například orientace na kompetence. Rámcový vzdělávací program však neobsahuje specifickou historickou kompetenci, kterou rozpracovává inspirativní zahraniční zdroj – projekt Big six. Podobným směrem, zohledňujícím metody konstruktivismu, se ubírají i příručky *Paměť a projektové vyučování v dějepise*, *Dějiny ve filmu* a metodika k aplikaci *HistoryLab*, které mi byly taktéž inspirací.³

V Praktické části (5. kapitola) dávám k dispozici popis postupu a reflexi pěti realizovaných vyučovacích hodin. Hodiny jsou zaměřené primárně na 9. třídu, vyučoval jsem je v červnu 2019 ve dvou devátých třídách na Masarykově ZŠ v Klánovicích. Cílem bylo prakticky vyzkoušet možnosti metod popsaných v teoretické části. Žáci se měli v průběhu hodin skrze samostatnou práci s pramenem postupně zdokonalovat v historické kompetenci. Proto podstatnou část popisu věnuji i činnostem, které jsem se žáky absolvoval před prací s literární ukázkou. V reflexi hodin hodnotím provedené aktivity, navrhuji doplňující nápady a uvádím další zdroje pro srovnání.

Představme si učitele, který chce k výuce období normalizace přistoupit „od základů“. Jakou otázkou by mohl začít?

3 zdroj Srov. NAJBERT, Jaroslav. (ed). *Promýšlet dějepis* [online]. Praha, 2017, s. 94 [cit. 16. 8. 2019]. Dostupné z: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab.cz/navod-k-pouziti-aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab.cz/#a1>; HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014; Srov. ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014.

1. Normalizace a historie

1.1 Historie a identita

Jaký je význam historie pro člověka? K čemu historii v životě využíváme? Naše osobní identita je spojena s hodnotami, které považujeme za důležité. Hodnoty na první pohled působí staticky, ale ve skutečnosti se realizují v našich sociálních vztazích, rozhodnutích a činech. Hodnoty tedy nestačí „mít“, ale je potřeba umět je vztáhnout k novým situacím v realitě našeho života.⁴ Pro naše rozhodování jsou důležité i hodnoty a události, které nejsou čistě naší zkušeností, ale jsou zkušeností naší společnosti, naší rodiny.⁵ Jak uvádí J. Rüsen, naše historické vědomí využíváme pro lepší orientaci v životě, spojuje totiž „minulost s přítomností způsobem, který současné skutečnosti propůjčuje perspektivu budoucnosti.“ Rüsen to ukazuje na příběhu o morálním závazku, jehož každé nové naplnění utvrzuje závazek i do budoucna.⁶

Naše identita se výrazně formuje v období puberty. Psycholog J. Piaget objevil, že když rozum dítěte dospěje do stádia formálních operací (mezi dvanáctým a patnáctým rokem), otevře se mu dimenze „tzv. ideálních nebo nadosobních hodnot“. Dítěti se tím mění horizont rozhodování, více se zaměřuje na budoucnost sebe i svého okolí, na teorie, ideály.⁷ V tomto období jsou některé hodnoty odmítnuty a jiné přijaty. Dějepis je jeden z předmětů, který žáka přímo konfrontuje s hodnotami a identitou jeho národa a kulturního společenství.⁸

Normalizace se dnes (2019) řadí stále ještě do soudobých dějin, tedy do citlivé, „otevřené“ části historie, kterou část populace ještě pamatuje a prožívá. I díky tomu je naše identita se soudobými dějinami více provázaná, „jsme jejich aktéry i soudci zároveň.“⁹ Pamětníci (ale i nepamětníci) dobu normalizace velmi silně hodnotí, ať už negativně, či pozitivně. Hodnocení osobní zkušenosti se mísí s hodnocením celého období. Žáci si do školy přinášejí z rodiny a od přátel hodnocení často založené na emocích a až ve škole jej srovnávají s „oficiální“ interpretací. Většinou až poté žáci dějiny vědomě reflektují a posuzují.¹⁰ Určité hodnotící prekoncepty ve vztahu k normalizaci má

4 RÜSEN, Jörn. Historické vědomí: narativní struktura, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 314.

5 BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 289.

6 RÜSEN, Jörn. Historické vědomí. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 314-315.

7 PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha, 2010, s. 12, 134-136.

8 RÜSEN, Jörn. Historické vědomí. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 314-315.

9 BENEŠ, Zdeněk. Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha, 2014, s. 194.

10 Tamtéž, s. 191-193.

historik, vědec i autor této práce. Ještě moji rodiče se účastnili demonstrací v letech 1988-89, moji prarodiče z obou stran byli omezováni kvůli svému třídnímu původu.¹¹

1.2 Prameny

Na základě jakých pramenů normalizaci zkoumáme? Moderní doba přináší nová média a tím i nové prameny: fotografie, filmy atd. V případě normalizace je obtížné se zorientovat ve velkém množství písemných pramenů, ne všechny jsou přístupné a zpracované, některé jsou neúplné, nebo úplně nedostupné: například mnoho dokumentů státní moci bylo záměrně skartováno.

Interpretace velké části dochovaných písemných pramenů je především ve školním prostředí komplikovaná. Důvodem je zejména jazyk, kterým jsou napsány. I text Charty 77 je pro žáka 9. třídy poměrně nesrozumitelný. Proč tomu tak je? A. Jurčák popisuje proměnu funkce jazyka v post-stalinistickém Sovětském svazu od sémantického k pragmatickému modelu. V rámci pragmatického modelu, který se prosazoval za normalizace, při komunikaci nešlo tolik o doslovný význam, ale o formu a význam dešifrovaný adresátem.¹² Kromě významu tak musíme dobře znát kontext, ve kterém pramen vznikl. Americká historička P. Bren, která se vydala do Evropy zkoumat dějiny normalizace, se některým písemným pramenům cíleně vyhnula: „Byl to svět dvojí řeči, nekončených projevů, neobsahujících nic než slova nahromaděná na sebe jako vraky aut...“¹³ Za svůj zdroj raději zvolila normalizační seriály. Ty jí otevřely nejen svět populární a oficiální produkce, více či méně ovlivněné propagandou, ale i svět diváků těchto seriálů, tedy běžných lidí, kteří s ní o seriálech mluvili. Povaha pramene jí tak umožnila nahlížet na normalizaci i jejich pohledem.¹⁴

Pro tuto práci jsem zvolil jako hlavní zdroj ukázky z dobové beletrie, kterými bych rád doplnil školní výuku, založenou dnes především na (audio)vizuálních pramenech, oficiálních dokumentech či vzpomínkových knihách. Institucionální písemné prameny považuji za problematické kvůli jejich komplikovanému jazyku. Normalizační seriály vnímám jako neatraktivní vzhledem k tomu, že povětšinou líčí banální každodenní příhody. Vzpomínkové knihy většinou líčí dobu dětství a obraz doby zjemňují (viz níže).

Literatura je pramenem uměleckým, nepodává nám tedy ověřené informace, ale ukazuje nám obraz doby a dobového myšlení. Jako pramen má výhodu, že nabízí široké možnosti interpretace, podobně jako film. Jedna událost v příběhu může být nahlížena odlišně různými postavami. Dnešní

11 POST BELLUM. Paměť národa. Václav Sokol. In: *pametnaroda.cz* [online]. ©2008-2019 [cit. 19.10.2019].

Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/sokol-vaclav-1938>

12 JURČÁK, Alexej. Sovětská hegemonie formy. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 283-287.

13 BREN, Paulina. *Zelinář a jeho televize: kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha, 2013, s. 24.

14 Tamtéž, s. 25.

kurikulární dokumenty vybízí k pluralitě a multiperspektivitě. Práce s pramenem, který pluralitu běžně obsahuje, může být tedy pro dějepis užitečná.¹⁵ Autor beletrie také má takřka neomezené možnosti, jak zpracovat vybrané téma a motivy. Své postavy může nechat mluvit nahlas i v duchu přemýšlet. Postavy mohou pouze jednat, nebo může do textu zasahovat vypravěč. Dobrý umělecký text nabízí různé možnosti čtení, které je možné následně srovnávat. Ačkoliv neobsahuje beletrie jasné historické informace, čtení dobového příběhu v hodině dějepisu nás může k historické skutečnosti a případně k dalším pramenům dobrým způsobem navádět.¹⁶

Mým původním cílem bylo pracovat s větším spektrem literatury a autorů, z organizačních důvodů jsem nakonec musel vybrat jen několik literárních ukázek, které spadají především do prózy undergroundu. Abych pluralitu udržel, používám pro srovnání mnoho dalších pramenů jiného typu a myšlenkového zaměření. Některé další autory, kteří psali např. dobové profesní romány, jsem nakonec nevyužil také proto, že jsem hledal díla motivující, psaná zajímavým jazykem, vtipná nebo akční, srozumitelná pro žáky 9. třídy.

1.3 Diskuze o normalizaci

Dobové analýzy normalizace vznikaly už od 70. let, dodnes aktuální je například kniha *Obnovení pořádku* od M. Šimečky nebo text *Moc bezmocných* V. Havla.¹⁷ Disidenti a reformní komunisté byli také ti, jejichž výklad dějin byl po roce 1989 brán jako oficiální. Zamítnutý byl naopak silně tendenční (oficiální) předrevoluční výklad soudobých dějin. První porevoluční historické studie se hodně soustředily na dissent a represivní fungování státu. Zpracováno bylo mnoho důležitých témat a zodpovězeno mnoho otázek, které byly před rokem 1989 nejasné. Až po letech zazněla kritika, že tyto výklady mnohdy navázaly na černobílý způsob hodnocení běžný za normalizace, který byl pouze obrácen: úspěšný Západ (kapitalismus) x neúspěšný Východ (komunismus), hodnotná neoficiální či západní kultura x špatná oficiální kultura apod.

Binární opozice se podle kritiky přenesly i na společnost: my x oni; společnost x moc, stát, strana, režim; a na chování lidí: soukromý x veřejný život, následně na dobu po pádu režimu: špatná doba totality x dobrá doba svobody. Pozdější historici, především M. Pullmann a M. Kolář, toto dělení odmítli jako zjednodušující a nevypovídající o vícevrstevnaté skutečnosti.¹⁸ A. Jurčák v roce 2003

15 MŠMT, RVP ZV, s. 46-7.

16 O motivačním potenciálu beletrie např: JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno 2004, s. 194; LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 78; KNITLOVÁ, Hana. *Beletrizace dějin ve výuce dějepisu*. Praha, 2012, s. 84. Dostupné též z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/98626> [ověřeno 16.10.2019]. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce František Parkan

17 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 30n.

18 viz PULLMANN, Michal. *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha, 2011; KOLÁŘ, Pavel a Michal PULLMANN. *Co byla normalizace?: studie o pozdním socialismu*. Praha, 2016.

kritizuje různé binární opozice, jejichž důsledkem je binární odsouzení všeho „východního“ oproti všemu „západnímu“, přestože v socialismu mnoho lidí „upřímně podporovalo jeho základní hodnoty a ideály.“¹⁹ S opozicemi pracuje i RVP: bipolární svět, střetávání obou bloků za studené války. Obecná formulace v doporučeném učivu ale umožňuje se k otázce postavit poměrně svobodně: „vnitřní situace v zemích východního bloku (na vybraných příkladech srovnání s charakteristikou západních zemí).“²⁰

O normalizaci se dodnes bouřlivě diskutuje mezi historiky i mezi odborníky z dalších oborů. O probíhající diskuzi svědčí i názvy současných studií: „*Co byla normalizace?*“, „*Podoby československé normalizace*“, „*Vítězové? Poražení?*“.²¹ Ve škole je obzvlášť snadné v rámci zjednodušování k binárním opozicím sklouznout. Děje se to tak běžně: národní dějiny byly často příběhem boje dobrého národa proti zlému nepříteli.²² Kdo byl ale nepřítel za normalizace? A kdo přítel? Učebnice vznikají s určitým zpožděním a učitelé učí s jistou setrvačností to, co se sami kdysi naučili. Normalizace ve škole bývá tedy podávána tradičnějším pohledem, než zde byl představen. Práce s pramenem kulturní povahy, který je třeba vždy znovu interpretovat, ale vybízí k představení „nového“ historického pohledu, pokud by se nám ten „učebnicový“ zdál zastaralý.

Naši snahou by mělo být zkoumat fenomény normalizace podle obecnějšího hodnotícího hlediska, příkladem mohou být otázky: V čem spočívala stabilita normalizačního režimu a jak došlo ke ztrátě stability? Byl normalizační režim moderní?

Rozbor diskuze o normalizaci byl již shrnut jinde, podívejme se tedy pouze na jeden příklad, na problematiku pojmu „totalita“.²³ Totalitou nazývá normalizaci většina historických prací 90. let, kritici „totalitního diskurzu“ se ale snaží odlišit interpretaci období 70. a 80. let od nacistického a stalinistického režimu (50. léta v ČSR), které se opíraly o otevřenou represi vůči obyvatelstvu. V normalizační „posttotalitě“ šlo spíše o zastrasování, sledování a institucionální kontrolu např. skrze zaměstnání. Moc už nepůsobí jen z Moskvy či Hradu, ale „vzniká složitý systém zprostředkované kontroly, který je založený na vnějším dohledu stejně jako na sebekontrolě zvnitřněné normálnosti.“²⁴

19 JURČÁK, Alexej. Sovětská hegemonie formy. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 285-286.

20 MŠMT, RVP ZV, s. 50.

21 VANĚK, Miroslav a Pavel URBÁŠEK, ed. *Vítězové? Poražení?: životopisná interview*. Praha, 2005. Ostatní viz pozn. 13 a 14.

22 MAUR, Eduard. Historické vědomí dnes – kritická reflexe, zmatek, nebo záměrná destrukce? In: ŠESTÁK, Miroslav, ed. a VORÁČEK, Emil, ed. *Evropa mezi Německem a Ruskem: sborník prací k sedmdesátinám Jaroslava Valenty*. Praha, 2000, s. 71-76.

23 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 20, 41-78, 187.

24 Tamtéž, s. 47.

M. Pullman uvádí pojem autoritativní diskurz, v jehož rámci mluví o principu normalizačního konsenzu. Podle tohoto přístupu vyžaduje režim od občanů „normalitu“ – konformitu v každodenním schvalování určitých rituálů, ale jinak povoluje, aby byl systém v rámci mezí kritizován.²⁵ V politologii se již v 90. letech používal pojem posttotalita, pozdější práce pracují s poměrně složitými pojmy jako kvazipluralistický autoritarismus nebo konzultativní autoritarismus. Že může jít o snahu pouze oslabit pojem totalita, případně o neexistenci vhodného pojmenování, naznačuje jinak výstižný pokus o definici od P. Pitharta: „režim udržující ochabujícími represivními prostředky mocenský status quo ve společnosti, která nadále zůstává rozbitá původně totalitárním režimem“.²⁶ Někteří historici považují diskuzi na ukončenou, různost pojmů a nejspíš i zvyk ale vedou k tomu, že normalizaci pojmem totalita stále označuje část historiků a většina veřejnosti.

Na základní škole bych vzhledem ke složitosti diskuze zatím u pojmu totalita zůstal a používal ho pro celou dobu do roku 1989. RVP s pojmem totalita pracuje, když představuje období vzniku totalit ve 20. a 30. letech, v RVP pro gymnázia je pojem zmíněný u dějin do roku 1945. To ale jistě neznamená, že by ho RVP nevztahoval např. na 50. léta.²⁷

Je důležité, aby žáci rozlišili dobu 50. let od normalizace, ale žádný ze zmíněných nových pojmů by zatím nejspíš k většímu porozumění nevedl. Pojem totalita navíc obsahuje i jiné rozpory: například vojenský nátlak, vpád a vojenské obsazení země nacisty se liší od vítězství KSČ v regulérních volbách v roce 1946. Počátek nacistické totality u nás je tak alespoň vizuálně podobný roku 1968. Žáci tak při probírání totalitních režimů vždycky pracují s odlišnostmi. Setkají se i se znaky pojmu posttotalita: s prověrkami, politikou zlepšování životních podmínek a s principem konsenzu. Ten bych opět nepoužíval jako pojem, ale zdůraznil bych princip motivování obyvatel zlepšením životních podmínek a výsledný souhlas většiny obyvatel s politikou normalizace.

Žáci základní školy se s totalitou setkají také v občanské výchově, kde je možné znaky totality dále zkoumat a porovnávat jednotlivé fáze totalitních režimů. Pojem posttotalita by pak mohl fungovat na středních školách, kde se žáci lépe orientují v abstraktních pojmech, vnímají vliv jedince na chod společnosti a také mohou lépe porozumět komplikovaným textovým a jiným pramenům z dob posttotalitní normalizace. Doplněn by potom mohl být i pojem „pretotalita“, kterým někteří autoři označující roky 1945-1948.²⁸

25 PULLMANN, Michal. *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha, 2011.

26 PITHART, Petr. 1969-1989: chybějící pojem, či spíše nechut' k porozumění? In: *Soudobé dějiny*. 2009, roč. 16, č. 4, s. 698.

27 MŠMT, RVP ZV, s. 50; MŠMT, RVP G, s. 45.

28 viz např. ŠIMÍČEK, Petr. Pretotalitní Československo I. (od května 1945 do voleb 1946). In: *Moderní dějiny.cz* [online]. 20.12.2012 [cit. 23.11.2019]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pretotalitni-ceskoslovensko-i-od-kvetna-1945-do-voleb-1946/>

1.4 Různé přístupy ke zkoumání normalizace

V jakém kontextu je potřeba československou normalizaci zkoumat? Normalizaci nejde porozumět bez kontextu světových dějin. Původ normalizace lze hledat v politické „strategii materiální pacifikace“ – tedy ve snaze o zlepšení životních (materiálních) podmínek obyvatel – která vzniká za Brežněva v Sovětském svazu na začátku 70. let. Paralelu normalizace bychom našli v sousedním Polsku po potlačení dělnických bouří v roce 1971, později i jinde ve Východním bloku.²⁹ Konjunktura 70. let a krize 80. let, končící pádem režimu, je silně ovlivněná půjčkami ze Západu, jejichž přísun také pomalu proměňuje hospodářské smýšlení obyvatel, jak si všímá K. Verderyová ve své studii z poloviny 90. let.³⁰ Nástup konzervativnějších vlád po potlačení revolty 60. let je patrný i v některých zemích na Západě.³¹ Podobnost ve vývoji na obou stranách železné opony popisuje i L. Kalinová, zpracovávající zatím méně známé sociální dějiny. Analogii vidí i v pozdější době: krizi hodnot a útek do individuální sféry považuje za tendenci nejen normalizace, ale globalizujícího se světa.³²

Sociální dějiny ze své podstaty studují dlouhodobější jevy. Normalizace pro ně není dlouhých dvacet let, ale pouhé vystřídaní dvou generací. Výzkum sociálních dějin ukazuje větší kontinuitu chování společnosti před i po normalizaci, než jaká vyplývá z analýzy politických dějin. Z pohledu sociálních dějin se ukazuje, že režim narážel na své vlastní limity v sociální a hospodářské sféře, lidem vadilo, když sociální stát selhával (stejně jako jim to vadí dnes) a režim na to musel reagovat kompromisy a „lepším uspokojením sociálních potřeb obyvatelstva“. ³³ Zároveň sociální dějiny umožňují vnímat, že vliv na chod státu a politiky měli nejen režim a jeho nepřátelé, ale i běžní obyvatelé.

Kalinová si vybírá témata, která mohou být inspirací i pro témata vyučovacích hodin: populační změny, úroveň zdravotních a jiných služeb, proměny pracovního a volného času a vývoj bydlení a domácností. Témata sociálních dějin nepředstavují tak poutavý příběh jako např. politické dějiny, ale mají výhodu, že jsou i dnes srozumitelná (s nutností vysvětlit dobové reálie, např. rozdíl mezi družstevními a státními byty). Pohled na delší časové období někdy koriguje ustálená zjištění politických a hospodářských dějin, například ukazuje, že populační boom začátku 70. let nemusel souviset jen s materiálními výhodami pro mladé rodiče, ale i s návazností na silnou poválečnou

29 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 21-22.

30 VERDERYOVÁ, Katherine. Co byl socialismus a proč padl. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, především s. 273-280.

31 ŠAROCHOVÁ, Gabriela V., Pavel BĚLINA, Jiří KAŠE, Jan Pavel KUČERA a Jaroslav CUHRA. *České země v evropských dějinách*, 4. díl. Praha, 2006, s. 237-8.

32 KALINOVÁ, Lenka. *Konec nadějím a nová očekávání: k dějinám české společnosti 1969-1993*. Praha, 2012, s. 212-219.

33 Tamtéž, s. 14-15.

generaci. Jindy se nečekaně propojuje: Charta 77, která se zdá být mimo zorné pole sociálních dějin, v roce 1984 kritizuje nerovné poskytování služeb, podplácení a nedostatek.³⁴ Didaktičky Gracová a Labischová doporučují ve škole sociálními a každodenními dějinami začít a až od nich se dostat k větším historickým procesům a politice.³⁵

S důrazem na princip konsenzu, který umožňoval fungování režimu, se ukazuje jako důležité porozumět chování společnosti, která tento konsenzus umožňovala. V rámci rekonstrukce tehdejšího smýšlení obyvatel se dá zkoumat otázka loajality, přesvědčení, morálky, nálady, konzumu apod.³⁶ Zajímavé je, že pramenem se potom stávají každodenní projevy, např. volnočasové aktivity, seriály a popkultura, spontánní veřejné projevy obyvatel.³⁷

Každodennost normalizace je jako téma v současnosti oblíbená ve společnosti, v kultuře i ve školách. Každodennímu životu, sportu a zábavě, vztahu člověk-stát a lidským právům se věnuje i velké množství internetových a jiných materiálů, např. z portálu rvp.cz, modernidejiny.cz, Jednoho světa na školách a dalších. O motivačním potenciálu tohoto pohledu hovoří mnozí učitelé, kteří předměty každodennosti vidí jako ideální startovní podnět pro výuku. Bývalý učitel J. Gottlieb zmiňuje úspěch projektu „Zpátky ni krok“, při kterém se žáci ptali rodičů a prarodičů na informace o tehdejší hudbě, branné výchově, dovolené.³⁸ Zároveň bychom měli od emocí, které nám oblast každodennosti zprostředkovává, pokračovat ke srovnání s dalšími zdroji informací, např. s mediálními zprávami.³⁹

1.5 Interdisciplinarita

Jaký je vliv dalších vědních oborů na studium normalizace? Interdisciplinární inspirace ve vědě je vždy užitečná, ve škole se dá přirovnat k mezipředmětové spolupráci, kterou RVP výrazně podporuje. Nejbližší vazbu má dějepis na výchovu k občanství, která spolu s ním spadá do vzdělávací oblasti Člověk a společnost.⁴⁰ Pokud se například vrátíme k ústřední otázce o povaze režimu, označení normalizace pojmem totalita zpochybnila už v 90. letech 20. stol. politologie a sociologie.⁴¹ Obdobná diskuze mezi historiky přišla až později v 10. letech 21. stol.

34 KALINOVÁ, Lenka. *Konec nadějí a nová očekávání: k dějinám české společnosti 1969-1993*. Praha, 2012, především s. 188-220.

35 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 28-29.

36 Přehled některých historických publikací viz: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 40-78.

37 např. KRAPFL, James. *Revoluce s lidskou tváří: politika, kultura a společenství v Československu v letech 1989-1992*. Praha, 2016.

38 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, 162-3.

39 Tamtéž, s. 164.

40 MŠMT, RVP ZV, s. 46.

41 KONOPÁSEK, Zdeněk. Reflexivní autobiografie interpretací post/komunistického Východu k porozumění post/modernímu Západu. In: KONOPÁSEK, Z. (ed.). *Otevřená minulost: Autobiografická sociologie státního socialismu*. Praha, 1999, s. 361.

Jedním z fenoménů normalizace je i jazyk, jak již bylo zmíněno v souvislosti s povahou pramenů. Někteří autoři mluví o jazyku jako nástroji moci, jímž v některých ohledech mohl být (v rámci tehdejšího diskurzu může jít například o používání sousloví „bratrská pomoc“). V. Macura ale upozorňuje, že jazyk jako součást světa a kultury tvoříme všichni a v tomto rámci ho nemůžeme brát jako něco cizího, něco, čím „hovoří oni“.⁴² Dialogičnost komunikace je styčný bod s „dialogickým“ pojetím moci, které popisuje např. M. Pullmann.⁴³ A. Jurčák na jazyce ukazuje, že přesun od sémantického k pragmatickému modelu ideologického diskurzu umožnil fungování režimů pozdního socialismu. Později ale tento diskurz nezabránil pádu režimu, přestože jeho hodnoty zůstaly zdánlivě zachované.⁴⁴ Na konkrétním případě by mohli proměně jazyka porozumět i schopnější žáci základní školy.

Kromě vztahu s výchovou k občanství a jazykovědou (zmíněnou spíše pro zajímavost) má dějepis přirozeně blízko i k estetické výchově a dějinám umění, pokud zpracovávají kapitoly z moderních dějin, nebo se zabývají formami, které historie využívá jako pramen. Souvislost lze samozřejmě hledat i mezi dalšími školními předměty.

1.6 Periodizace

Normalizace je dnes obecně používané označení pro 70. a 80. léta 20. století. Shoda panuje na vymezení konce normalizace – listopad 1989. Naopak začátek normalizace je spíše řada postupných kroků v rámci několika let. Nejobecněji za něj bývá považován 21. srpen 1968, avšak revoluční období následujícího roku se ještě velmi liší od období po nástupu G. Husáka a doby po potlačení demonstrace 21. srpna 1969. Kromě roku 1969 se dá za pozdější začátek normalizace považovat i rok 1970 (Poučení z krizového vývoje), nejpozději rok 1971 (volby, dokončení prověrek).⁴⁵

Průběh normalizace je obtížné dále členit a nabízí se několik možností. Například starší dělení M. Otáhal, které sleduje situaci opozice, považuje za mezníky roky 1972, 1977 a 1986. Jeho kritériem je stabilita normalizačního režimu, a tak pozoruje spojitý vývoj ekonomického vývoje/úpadku a aktivizaci opozice (např. v letech 1977 a 1986.)⁴⁶ Autoři monografie *České země v evropských dějinách*, kteří se snaží sladit periodizaci u nás i v Evropě, dobu dělí na 70. léta, přelom a začátek

42 MACURA, Vladimír, et al. *Šťastný věk (a jiné studie o socialistické kultuře)*. Praha, 2008, s. 12-13.

43 KOLÁŘ, Pavel a Michal PULLMANN. *Co byla normalizace?: studie o pozdním socialismu*. Praha, 2016, str. 41-44.

44 JURČÁK, Alexej. Sovětská hegemonie formy. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 284.

45 Diskuze o periodizaci viz: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 15-18.

46 OTÁHAL, Milan. *Opoziční proudy v české společnosti 1969-1989*. Praha, 2011.

80. let a roky 1985-1989, vliv tak má především studená válka, boj o lidská práva, opozice a změny ve společnosti.⁴⁷

⁴⁷ ŠAROCHOVÁ, Gabriela V., Pavel BĚLINA, Jiří KAŠE, Jan Pavel KUČERA a Jaroslav CUHRA. *České země v evropských dějinách*. Praha, 2006.

2. Kultura a literatura normalizace

2.1 Kulturní přístupy ke studiu normalizace

Podívejme se krátce na současný výzkum kulturních studií a na některé inspirativní práce v tomto oboru, protože i tato práce se snaží využít prameny kulturní povahy nejen jako ilustraci dějin, ale i jako zdroj pro obecnější interpretace. Studium kulturních děl se dnes odehrává v poměrně širokém kontextu estetických a sociálních věd, kde může být interpretace kulturních produktů zdrojem k obecnější analýze společnosti. Vracíme se opět k identitě, která je styčným bodem pro historii, kulturní studia a kulturu obecně a jak zmiňuje J. Rüsen, je zásadní i při výuce. Přestože se budeme věnovat ukázkám z beletrie, používáme pojem „kultura“ v širším pojetí, tedy jako „systém kolektivně sdílených názorů a představ, s jehož pomocí lidé komunikují své názory a hodnotové orientace.“⁴⁸ Tématem kulturních studií tak může být kromě umění i jazyk, společenské rituály, paměť či identita, v širším sémiologickém pojetí i veškeré symboly, emblémy a mýty.⁴⁹

Historie zkoumá i prameny kulturní povahy, obecné dějiny většinou tvoří rámec výzkumu např. dějin umění. Po roce 1989 v našem prostředí byla spíše historie vlivnější vědou, kulturněhistorické studie v časech proměny diskurzu přejímaly od historiků nové pojmy a terminologii. K. Činátl popisuje, jak například literární věda převzala striktní dělení literatury na oficiální, neoficiální (a exilovou) a jak bylo věnováno velké úsilí obhájení jedné „národní a vysoké kultury“.⁵⁰ Po určité rehabilitaci dříve zakázané kultury a s větším časovým odstupem ale nové studie a zahraniční práce postupně přicházejí s jinými přístupy a interpretacemi a zkoumají nové oblasti: P. Bren píše o televizní produkci, kniha *Kmeny 0* zkoumá subkultury normalizace, popkulturou normalizace se v interdisciplinárním pohledu zabývá publikace *Tesilová kavalérie*.⁵¹

Jeden z autorů *Tesilové kavalérie*, Petr A. Bílek, zmiňuje tzv. spacial turn, kdy se výzkum odpoutává od časového hlediska a tím od závislosti na obecných dějinách, které zajišťují např. literární historii „mezíky, periodizaci, kontinuitu a i body přerušování a zlomů.“⁵² Nemá jít o odstřižení obou oborů, ale o větší svobodu při kladení otázek. Svobodnější východiska častěji vedou k tomu, že studium kulturních produktů naopak ovlivní obecnou historii.

48 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 102-103, 110.

49 MACURA, Vladimír, et al. *Šťastný věk (a jiné studie o socialistické kultuře)*. Praha, 2008, s.10.

50 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 103-107.

51 BREN, Paulina. *Zelínář a jeho televize: kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha, 2013; 518, Vladimír. *Kmeny 0: městské subkultury a nezávislé společenské proudy před rokem 1989*. Praha, 2013; BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLOVÁ. *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*. Příbram, 2010.

52 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 92

2.2 Tři inspirativní příklady

Inspirativní je v tomto ohledu sémiotická studie *Šťastný věk* V. Macury z roku 1992.⁵³ Macura vychází z literární vědy, ale věnuje se obecně produktům kultury a symbolickým významům, zkoumá mechanismy kultury a moci, a aniž by řešil původ ideologie, poukazuje na její sílu. Těžiště Macurovy knihy leží v budovatelských 50. a 60. letech, ale při analýze významů jednotlivých fenoménů si všímá změn v době normalizace, které formuluje podobně jako A. Jurčák. Režim v době normalizace zažívá i úspěchy (Remek, výstavba, sportovní vítězství, akce), ale již je nedokáže účinně prezentovat. Macura si všímá oblastí působení utopické ideologie, které by jinak mohly zůstat skryty: například ideologizace výstavby pražského metra. Pražské metro bylo budováno jako třiačtyřicáté na světě, v dějinách pokroku znamenalo jen „jednu z řady novinek.“ Přesto funguje nejen jako dopravní prostředek, ale jako společenská událost a změna, emblém socialistické společnosti. Tím se stává okázalými vnějšími stavbami, pojmenováním stanic v rámci ideologického diskurzu (květnové osvobození, Sovětský svaz). Výstavba metra je pojímána jako boj a hotové metro se stává další „výstavní síní“ socialismu.⁵⁴ Metro jako kulturní fenomén, který je zároveň zobrazován v poezii i ve filmu, nám tak podává zajímavé informace o době výstavby. Podobným silným momentem je let V. Remka do vesmíru, který je brán jako událost, kdy Sovětský svaz pomohl Československu stát se světovým, symbolicky deset let po srpnu 1968.⁵⁵

Paulina Bren využila k analýze normalizační společnosti studium dobových seriálů. Ukazuje na nich také proměnu budovatelských hodnot v 70. a 80. letech. Seriály zprostředkovávaly ideu pohodlného života v socialismu a bývaly sledovány v rodinném kruhu. Podporovaly tak hodnoty jako klid, konzum a soukromí, jimiž nahrazovaly hodnoty dřívější: kolektiv, boj, veřejnou sféru, budoucnost. Masová sledovanost seriálů zároveň podporovala normalizační stabilitu.⁵⁶

Práce L. Holého *Malý český člověk a velký český národ* zkoumala vliv české identity a národního cítění na dění za dob komunismu, na jeho pád a na transformaci v 90. letech. Kulturně antropologická studie L. Holého například odhalila významný vliv nacionalismu na českou protikomunistickou opozici 70. a 80. let.⁵⁷

2.3 Literární historie

V předchozí kapitole jsme si představili kulturní produkty a literaturu jako pramen, inspiraci pro historii. Podívejme se teď na opačný směr, jaký má historie vliv na zkoumání literatury z dob

53 MACURA, Vladimír, et al. *Šťastný věk (a jiné studie o socialistické kultuře)*. Praha, 2008.

54 Tamtéž, s. 200-209.

55 Tamtéž, s. 210nn.

56 BREN, Paulina. *Zelinář a jeho televize: kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha, 2013, s. 369-380.

57 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 105.

normalizace? První porevoluční příručky se většinou zabývaly primárně autory, kteří před revolucí oficiálně nevycházeli.⁵⁸ V současné době jsou zásadní například tyto syntézy: *Česká literatura od počátku k dnešku* z roku 1998, *České akademické dějiny* (2008), *Přehledné dějiny české literatury* (2012). Obsáhlý je Slovník české literatury ÚČL AV, dostupný online.⁵⁹

Porevoluční vývoj literární historie dnes bývá kritizován, především v oblasti hodnocení literárních děl na základě jejich příslušnosti ke kategoriím: oficiální literatura, neoficiální literatura (samizdat a exil). Podobné dělení funguje i v čítankách, které sice nehodnotí, ale vytvářejí kánon, některá díla vybírají, jiná vynechávají. Oficiální literatura byla po roce 1989 odsuzována, a to například i oficiálně vydaná (cenzurovaná) díla B. Hrabala, považovaného za příslušníka šedé zóny a jinak hodnoceného kladně.⁶⁰ Některé novější studie dnes mají hranici více rozostřenou, dělení pro ně není výchozím bodem pro hodnocení. Příkladem může být nová publikace *V obecném zájmu* (2015), která se zabývá cenzurou. Ta pracuje s pojmem liberální cenzura i u literatury 90. let a pozdější, rozdíl mezi dřívější dobou je, že liberální kontrola neprosazuje „žádný kulturní program.“⁶¹ Zajímavé je, že se jedna studie v knize zabývá i případem ze samizdatové edice Petlice, kdy se spisovatel Jiří Kratochvíl cítil nucen k autocenzuře, když byla verze jeho knihy odmítnuta „redaktorem“ Petlice Milanem Uhdem a vrácena k přepracování. Milan Uhde nicméně hovoří o odmítnutí z kvalitativních důvodů.⁶² Úplně jednoduše nemůžeme zařadit a zhodnotit ani řadu autorů zmíněných v příručce *Generace osamělých běžců*, kteří publikovat oficiálně chtěli, ale vydání se nedočkali z kapacitních důvodů.⁶³

Přímo próze z dob normalizace se věnuje monografie Aleny Fialové *Poučení z krizového vývoje* z roku 2014.⁶⁴ Autorka se věnuje především próze, jejíž děj je zasazen do poválečných, 50., okrajově i 60. let. Již v úvodu předesílá, že tato literatura byla přijímána spíše na oficiálních místech než u čtenářů.⁶⁵ Úspěšné profesní romány z tehdejší současnosti autorka téměř nereflektuje, spíše popisuje marné čekání kritiky na kvalitní (politický) román.⁶⁶ Přestože Fialová v úvodu zmiňuje, že chce

58 HAMAN, Aleš. *Česká literatura po roce 1945 z ptací perspektivy: pro studenty 4. ročníků středních škol*. Praha, 1990.

59 LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. Praha: 2008; JANOUSEK, Pavel a Petr ČORNEJ, ed. *Dějiny české literatury 1945-1989*. Praha, 2008; JANOUSEK, Pavel. *Přehledné dějiny české literatury 1945-1989*. Praha 2012; ÚČL AV ČR. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz>.

60 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 133.

61 WÖGERBAUER, Michael, Petr PÍŠA, Petr ŠÁMAL a Pavel JANÁČEK. *V obecném zájmu: cenzura a sociální regulace literatury v moderní české kultuře 1749-2014*. Praha, 2015, s. 1363.

62 Tamtéž, s. 1333-1345.

63 BÍLEK, Petr A. *"Generace" osamělých běžců*. Praha, 1991.

64 FIALOVÁ, Alena. *Poučení z krizového vývoje: poválečná česká společnost v reflexi normalizační prózy*. Praha, 2014.

65 Tamtéž, s. 8.

66 Tamtéž, s. 93-4.

zkoumat spektrum loajality, a odmítá binární opozice, nakonec vybírá pouze díla, která pasují do předem vytyčených kategorií ideologické prózy s historickým tématem. Z ní bohužel vyřazuje O. Pavla, V. Körnera i např. B. Hrabala, který byl za normalizace typickým autorem, píšícím o minulosti, avšak nedal se zařadit pouze do oficiální, či neoficiální sféry.⁶⁷ Z práce se tedy o širší spektra příliš nedozvíme.

Zajímavě je zde popsán literární život za normalizace, fungování tiskového odboru MV, kampaně proti spisovatelům, považovaným (jako organizovaná skupina) za organizátory pražského jara.⁶⁸ Autorka také popisuje některé umělecké tendence prózy: orientaci na jednu postavu (oproti širšímu kolektivu), subjektivnost, „větší otevřenost tvaru“, postavu intelektuála.⁶⁹ Moje práce se s díly zmíněnými v *Poučení z krizového vývoje* mívá i proto, že pro výuku na základní škole považuji za srozumitelnější pracovat s ukázkami, jejichž děj je časově zakotvený v době svého vzniku.

Jaké možnosti má tedy dnešní literární historie? Studie 90. let o neoficiální literatuře můžeme chápat jako snahu objevit to, co bylo potlačeno (například vinou prověrek v uměleckých kruzích). Snahou 10. a 20. let by nemělo být tuto snahu odmítnout, ale s doplněnými znalostmi pracovat s literaturou jako celkem, zbavit se apriorního hodnocení a neignorovat jisté skupiny literatury. Nejde také o odmítnutí pojmů (exil, samizdat, oficiální spisovatel), ale o snahu nespojovat je automaticky s hodnocením.⁷⁰ Spisovatelé mohli být skutečně vydávaní, nebo nevydávaní, mohli být disidenti, nebo členové oficiálního svazu, samo umělecké prostředí ale mělo hranice rozostřené, jelikož umělecké tendence se mohou pohybovat napříč společností.

67 FIALOVÁ, Alena. *Poučení z krizového vývoje: poválečná česká společnost v reflexi normalizační prózy*. Praha, 2014, s. 74-77.

68 Tamtéž, s. 27.

69 Tamtéž s. 57.

70 Srov. ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 120.

3. Paměť a historie

3.1 Historické vědomí

V didaktice se dnes pracuje s pojmem „historické vědomí“, které zahrnuje vše, čím se k minulosti vztahujeme: historická fakta, ale i na emocích založenou paměť a tradice. Do historického vědomí tedy spadá i proces utváření vzpomínek, jimiž potom lidé spoluutváří svou společnou identitu, současnost i budoucnost.⁷¹ Na historické vědomí působí různé vlivy od didaktiky a historické vědy po média. Výzkum ÚSTR z roku 2012 se ptal učitelů, jak podle nich jednotlivé zdroje ovlivňují představy žáků o minulosti. Pořadí bylo následující: Jako nejvlivnější byla uváděna televize a filmy, dále téměř shodně internet, rodina a škola, poté vrstevníci, až na posledním místě potom četba (beletrie i odborná literatura).⁷² Učitel dějepisu si tak musí uvědomit, že výuka dějepisu je jen dílčí zdroj toho, jak historii vnímáme.

Styčnými body historického vědomí s didaktikou dějepisu je například příběh, tendence hledat „poučení z dějin“, výchovná funkce historie (např. v národním měřítku).⁷³ Učitel by měl působení paměti znát a vědět, jaké je současné historické vědomí jeho žáků, co žáci o normalizaci už vědí, jak na ni vzpomínají jejich rodiče a prarodiče, s jakými žákovskými prekoncepty se setká a jak na ně může navázat.

Podívejme se i tak na podobu současného českého vzpomínání na normalizaci a na nejdůležitější dobové zdroje, ze kterých naše paměť těží. Podívejme se také, jaká vzpomínková média jsou nejproduktivnější v provozu naší dnešní paměti a jaký je obraz normalizace, který vytvářejí. Jaké je mezi těmito zdroji postavení dobové beletrie a případně jaká vzpomínková literatura dnes vychází?

3.2 Historie a paměť

Kde je hranice mezi historií a pamětí? Tam, kde „zaniká nebo se rozkládá sociální paměť“,“ nastupuje historie, historický přístup pak spočívá v novém utřídění faktů.⁷⁴ Historie si všímá především zvrátů, výrazných změn, zatímco paměť zahrnuje z velké části i období „relativního klidu“.⁷⁵ Historik se při práci nemůže snažit o objektivní popis minulosti, ale o hledání jejího relativního významu a hodnoty. Tím ale zároveň vznikají národní mýty, které vedou k různým interpretacím, protože (národní) společenství se při tvoření své sociální a kulturní identity snaží utvářet spíše pro sebe výhodný než objektivní obraz. O tento obraz se potom stará a podporuje ho

71 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 29.

72 *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha, 2012, s. 33.

73 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 30.

74 Tamtéž, s. 18.

75 Tamtéž, s. 18.

politika paměti.⁷⁶ Podle K. Jarausche mají proto soudobé dějiny za úkol „racionálně kontrolovat vzpomínky a disciplinovat naši paměť.“ Paměť a historie se tak nevylučují, ale spíše doplňují, paměť je impulzem pro historii.⁷⁷ Podobně je to i ve škole. Učitel s pamětí pracuje a navazuje na ni, „neboť jeho cílem není korigovat vzpomínky rodičů nebo je nahradit historickým výkladem, ale kultivovat historické vědomí žáků.“⁷⁸

Mechanismy lidského vzpomínání jsou do značné míry skryté, jisté je, že vzpomínky, stejně jako dějiny, vznikají vždy v interakci, a to nejen v domácím prostředí, ale také v mediální sféře.⁷⁹ M. Halbwachs, který byl jedním z prvních, kdo se kolektivní paměti věnovali, si při rozlišení individuální a kolektivní paměti všiml, že individuální paměť poměrně často kolektivní využívá, při nedostatku informací s ní „dočasně splyne“.⁸⁰ Jak uvádí F. Mayer, kolektivní paměť není souhrn či syntéza individuálních pamětí ani stmelující diskurz, ale „koncept umožňující promýšlet, jak na sebe navzájem působí různé typy diskurzů.“⁸¹ J. Assmann odlišuje dva způsoby vzpomínání: Komunikativní paměť označujeme vzpomínky a vzpomínání žijících pamětníků, kulturní paměť je proces, kdy vzpomínání probíhá skrze tvorbu uměleckého díla, textu.⁸²

3.2.1 Selektivnost paměti

Paměť se vztahuje k přítomnosti a v tom je selektivní jinak než historie. Dnes můžeme pozorovat dvě protichůdné vzpomínkové tendence: První z nich je jakási obranná selektivnost: Ve vzpomínkách si ponecháváme spíše „dobro, které jsme činili, a zlo, které jsme trpěli.“ (T. Todorov). Tak vznikají mýty o utlačovaném malém národu, o zradě mocností (1939, 1968 aj.). D. Labischová, autorka knihy s příznačným názvem *Co si uchováme v paměti*, dodává, že „nepříjemné události, v nichž jsme se nestali ani hrdiny, ani oběťmi, povětšinou zapomínáme.“⁸³

Na druhou stranu dnes působí i jakási reflexivní selektivnost, která nemá tak silnou vizi budoucnosti: „postmoderní společnost na přelomu tisíciletí se více než vytváření vizí pro budoucnost věnuje ohlédnutí se za problematickou minulostí.“ Tento pohled přináší zásadní změnu v tom, že se nesoustředí jen na velké postavy, ale i na obyčejné lidi, kteří kvůli vizím velkých postav trpěli.⁸⁴

76 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 16-18.

77 VILÍMEK, T. Specifika soudobých dějin. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha, 2014, s. 178.

78 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 14.

79 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 164.

80 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 18.

81 MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha, 2009, s. 38.

82 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 15.

83 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 18.

84 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 6.

Morální rozměr paměti se tak dostává do popředí: A. Michnik v debatě o polském pogromu v Jedwabném vyzývá přijmout zodpovědnost ne za událost, ale za její paměť.⁸⁵ Vztahuje tak paměť do přítomnosti a vyzývá, aby se k ní národ vyjádřil. Tím nabízí smysluplný pohled na možnost „vyrovnat se“ – ne s minulostí, ale se vzpomínkou na minulost, s pamětí v současnosti. V našem prostředí podobně rezonuje otázka odpovědnosti za některé činy z období normalizace, například otázka, zda mají být odsouzeni agenti StB, kterou se zabývá i autobiografická kniha Petra Placáka *Fízl*.⁸⁶ Podle Z. Beneše je nicméně „vyrovnání se s minulostí“ (zatím?) mediální či společenský, ne didaktický pojem.⁸⁷

3.2.2 Komunikativní a kulturní paměť

Ve škole se dnes často pracuje s orální historií. Oral history je zajímavá v tom, že ukazuje „zážitkovou, průběhovou... a subjektivní rovinu“ dějin.⁸⁸ Pakliže se historie zajímá o subjektivní vzpomínky, vyprávění a emoce, získává tím „hlubší a bezprostřednější vztah k praktickému životu naší současnosti.“⁸⁹ Učitelé oceňují, že konkrétní příběhy (např. z rodinné paměti) ukazují plastičtější dějiny, vytvářejí důvěrnější vztah k historii a ke starší generaci, ukazují vzory a odpovědnost k minulosti. Přesto se podle výzkumů s komunikativní pamětí ve výuce tolik nepracuje kvůli tomu, že je vnímána jako konfliktní, viz příklad paní učitelky Martínkové z Bohdalic: „začala jsem učit, měli jsme projekt a přišel žák a řekl: ‚Vy lžete, paní učitelko, mně to říkal děda.‘“⁹⁰

Orální historie je zároveň problematičtější v tom, že každý pamětník vidí věci po svém. Zejména pro žáky se zdá být vyprávění pamětníka pravdivé (objektivní), přestože ukazuje jen jeden pohled.⁹¹ U pamětníků se mísí individuální a kolektivní paměť, pakliže striktně nerozlišují mezi vyprávěním o vlastních zážitcích a o širším kontextu. Musíme také pracovat s tím, že nelze vícere vzpomínky pouze zprůměrovat a tak se dobrat pravdy. Oral history jako pramen skýtá ještě jeden problém: tázající se a reagující historik se podílí na vytváření pramene a tak dochází k „formátování minulosti“.⁹² Pokud ale budeme ústní svědectví posuzovat kriticky a pracovat s ním konstruktivisticky, můžeme tyto problémy naopak využít ve svůj prospěch.⁹³

85 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 254-5.

86 PLACÁK, Petr. *Fízl*. Praha, 2007.

87 BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 305-306.

88 Tamtéž, s. 303.

89 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 24.

90 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 1, 9.

91 BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 303-304.

92 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 29.

93 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 29.

Kulturní paměť vzniká ve chvíli, kdy se začíná vytrácet komunikativní paměť. Kulturní paměť pracuje s „uzavřenou“ minulostí, která se dá symbolicky vyjádřit. Nositeli kulturní paměti „jsou především šamani, kněží, učitelé, umělci, spisovatelé, učebnice.“ J. Assmann píše o kulturní paměti v době rozvoje videa, počítačů, internetu a sdílení. Kulturní paměť s touto „vnější dimenzí“ informací souvisí, tvoří ze vzpomínek (pomocí jazyka) smysluplné celky (rituály), které mají jinou podobu než naše individuální vzpomínky.⁹⁴

S procesem tvorby kulturní paměti souvisí i tzv. remediace: různost médií a jejich technologické inovace utvářejí nové vzpomínkové praktiky, přičemž „nová média a žánry zprostředkují tutéž minulost novým způsobem.“ Postupně se ale nová média „monumentalizují“ (kdysi historický román, naposledy např. komix) a přichází nová remediace (na konci 10. let tohoto století např. amatérská videa, memy).⁹⁵ Podoba kulturní paměti je tak odrazem doby, dnes můžeme vnímat vliv popkultury, pluralizaci pohledů a ústup velkých vyprávění, podobně jako v historii.

3.3 Česká paměť a normalizace

V českém vzpomínání na normalizaci vznikla v roce 1989 silná diskontinuita. I. Reifová navozuje situaci ze začátku 90. let, kdy se nejdřív zdálo absurdní, že by si normalizaci někdo chtěl pamatovat. Zapomínání ale vedlo také k dezinterpretacím: např. pokud bylo v biografii slavné osoby vynecháno členství v KSČ, studium na vysoké škole, účast na prorežimních propagandistických akcích, účast na státních kampaních aj. Postupně se normalizace do kolektivní paměti vrátila, mimo jiné přes reprízy normalizačních seriálů, a v průběhu 90. let diskontinuita slábla.⁹⁶ Tím postupně dochází k reflexi, ke které normalizace jako zkrachovalá utopie dává mnoho podnětů.

3.3.1 Zahraniční pohledy

Francouzská autorka F. Mayer ve své knize popisuje český přístup ke vzpomínání na komunismus „jako potřebu distancovat se, kterou doplňuje snaha o zapomnění nebo projevy lhostejnosti.“ Češi se podle ní rádi staví do role mírumilovné oběti. Mayer popisuje svou zkušenost, kdy: „v 90. letech otázka ‚Co jste dělali před deseti lety?‘ v Paříži zcela neškodná, může [v Česku] lidi uvádět do rozpaků, neboť [...] by museli říci, že žili normálně, a to nejde.“⁹⁷

Gil Eyal, americký historik, se zabývá českou a slovenskou pamětí soudobých dějin, konkrétně analyzuje vyrovnání se s traumatem. Uvědomělé aktéry české kolektivní paměti vidí v disentu, který se snažil bojovat proti zapomínání a připomínat vymazané události.⁹⁸ Cílem některých disidentů bylo (podobně jako v Polsku, viz výše) připomenout, že na traumatické události nestačí

94 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 20.

95 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 75.

96 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 84.

97 MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha, 2009, s. 20.

jen vzpomínat, ale je potřeba se k nim i doznat. Naráželi ale na lhostejnost nejen režimu, ale i společnosti, a to i v 90. letech. Na neschopnost vyrovnat se např. s poválečným vyhnáním Němců tak vbrzku navázaly komplikace se vzpomínáním na dobu před rokem 1989. Při snaze o jakési „vyrovnání se“ (odškodnění, lustrace a tresty) s dobou komunismu se však ukázaly i potíže technického rázu, většina rozhodujících materiálů např. pocházela z produkce StB a byla zpochybněna jejich věrohodnost.⁹⁹ Tyto komplikace se většinou protáhly až do dnešní doby.

3.3.2 Domácí pohled

Dnes jsou české vzpomínky na normalizaci diferencované, na jednom extrémním pólu je například idea „dekomunizace“, která odmítá vše spojené s komunismem, na opačném pólu je „ostalgie“, tedy stesk po předlistopadové době. Ostalgie je paměťová tendence, ironicky komentovaná jako „schopnost tesknit, že něco už není, jak to nikdy nebylo.“¹⁰⁰ Může být nevinným vzpomínáním na mládí, ale v jiném ohledu jde o historické zjednodušování a relativizaci.¹⁰¹ M. Pullmann tvrdí, že „stesk po normalizaci“ může být zaviněn i černobílým vnímáním doby (oběti x utlačovatelé), kdy lidé viní jen část společnosti a druhou část vyvíňují, čímž ji zároveň staví do záslužné role.¹⁰² K. Činátl používá pro dnešní tendence neutrálnější pojem „retro nálada“. Všimá si také mizení zájmu o velké příběhy a konstatuje, že u Čechů existuje nepoměr mezi dobrou znalostí faktů o minulosti a malou schopností reflexe vlastního vzpomínání.¹⁰³

Ve škole se tak pravděpodobně setkáme (v závislosti na povaze a poloze školy) s různými postoji. Ve třídě můžeme mít žáky, jejichž názor na dobu komunismu je v zásadě odmítavý, i děti, které dobu normalizace považují za dobu, kdy se „všichni měli dobře“.¹⁰⁴ Jak má učitel pracovat s rozporuplnými vzpomínkami na normalizaci? Nejdříve si musí uvědomit konfliktnost tématu, a také citlivost rodinných vzpomínek, především při přímé práci s pamětníkem nebo rodinnou pamětí. Někteří lidé cítí, že zobecňující kritický pohled na normalizaci jde proti jejich (dnešnímu) osobnímu přesvědčení. I proto je dobré v určitých situacích ve škole konfliktní situaci vyvést z osobní roviny či jinak odlehčit.¹⁰⁵ Konkrétní ukázky práce s konfliktními názory na období normalizace představuje příručka *Paměť a projektové vyučování v dějepise* H. Havlůjové a J. Najberta. Ve zde zmíněném projektu Lady Cejpové například žáci zkoumali rodinná alba a hovořili o nich s rodiči.

98 EYAL, Gil. Identita a trauma. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 248.

99 Tamtéž, s. 250.

100 citována Kerstin a Gunnar Decker. Dle: MAREŠOVÁ, Ina. Svůdný klam popreliví. *Cinepur.cz* [online]. 8.1.2012 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=2189>

101 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 41.

102 PULLMANN, Michal. *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha, 2011, s. 47.

103 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 333nn.

104 Srov. modelová žáci Martina a Petr: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, 181nn.

105 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 12, 28-30.

Následovala práce s pamětníky, které na téma normalizace dále zpovídali a zjišťovali informace o trávení dovolené, škole, vojně aj. Podobný projekt Ivy Vachkové byl zakončený společnou diskuzí více ročníků, kdy žáci porovnávali rozdílná zjištění a došli se tak k závěrům o fungování paměti. Slovy vedoucí paní učitelky: „Chceme-li se dozvědět přesnější obraz minulosti, potřebujeme znát i různé vzpomínky.“¹⁰⁶

Výuce konfliktních témat se věnuje i článek K. Bartona a A. McCullyho, druhý jmenovaný pochází ze Severního Irska a vychází tak ze zkušeností tamní rozdělené společnosti. Autoři doporučují nevyhýbat se emocím, protože jinak se mohou témata ze soudobých dějin zdát zájmům žáků vzdálená. Naopak radí nechat proběhnout počáteční výbušnou debatu, při které se emoce ventilují, a až následně debatu uklidnit. O to se lze pokusit tak, že situaci, kdy proti sobě bojují dvě znesvářené strany, převedeme na obecnější rovinu. Konkrétní historické události, násilné akce, protiakce a zásahy se tak dají převést na otázku, zda a kdy může být násilí oprávněné.¹⁰⁷

3.4 Česká kulturní paměť a normalizace

V předchozích odstavcích jsme si ukázali, čím vším může být ovlivněna komunikativní paměť. Ukázal se nám také rozpor mezi vzpomínkami pamětníků a oficiálním výkladem. Podívejme se nyní na kulturní produkci. Ukáže se, že v ní rozpor přetrvává, ale protože je přirozeně brána jako subjektivní, může nám pomoci s rozporem lépe pracovat. Jak je naše kulturní paměť tvořena? Přiznejme rovnou, že dobová normalizační beletrie není v provozu dnešní kulturní paměti normalizace nijak silné médium. Studií o vztahu paměti a dobové beletrie tak není příliš mnoho.¹⁰⁸ V dnešním vzpomínání rezonují spíše vzpomínkové knihy napsané později, v kulturní paměti pak převažují spíše jiná média než beletrie. Paměťové studie se tak věnují spíše filmům, fotografii atd. Důvody pro tento stav mohou být různé, některé nám napoví pohled na fungování současné české kulturní paměti.

K. Činátl v knize *Naše české minulosti*¹⁰⁹ o české kulturní paměti zmiňuje dva současné trendy: zapojení populární produkce a tendenci románů a seriálů kombinovat velké a malé dějiny. Lidé spíše věří příběhům obyčejných lidí než velkým dějinám, přes osobní vzpomínky může ale dojít k propojení obojího. „Příklon k osobnímu příběhu nutně nepotlačuje rámcové velké vyprávění, neboť to je latentně stále přítomné a může být při čtení kdykoliv zapojeno. Provoz kulturní paměti je založen na těchto dynamických přechodech a změnách perspektiv.“¹¹⁰

106 Tamtéž, s. 34-38.

107 BARTON, Keith a Alan MCCULLY. Teaching controversial issues where controversial issues really matter. *Teaching History*. 2007, 127, s. 3-6.

108 viz zde zmiňované práce K. Činátla, D. Labischové aj. A. Fialová se paměti a normalizaci věnuje, avšak nedívá se z naší doby na normalizaci, nýbrž rekonstruuje pohled doby normalizace na období předcházející.

109 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014.

110 Tamtéž, s. 99.

Otázkou je, co je dnes hlavním zdrojem kulturní paměti. Pro Čínátla to jsou herecké paměti. Dnes však budou patrně významnějším zdrojem filmy a seriály, které nabízejí snadnou a přitažlivou cestu, jak se k minulosti vrátit. Potvrzují to i výsledky výzkumu ÚSTR z roku 2012, kde učitelé považovali filmy (a televizi) spolu s internetem za nejvlivnější zdroj informací pro jejich žáky.¹¹¹

Na příkladu filmů a seriálů se můžeme vrátit k dnešnímu dichotomickému vnímání doby: Pokud si zapneme televizi, v jednu chvíli nám seriál *Nemocnice na kraji města* ukáže dobu normalizace jako klidnou idylu, pokud ale přepneme na televizní dokument na jiném kanálu, pravděpodobně se setkáme s motivy utrpení a útlaku.¹¹² Harald Welzer ukazuje na příkladu Německa po 2. světové válce, že ve společnosti mohou vedle sebe existovat obecné vědomosti o hrůznosti nacistického režimu a emocionální vzpomínky typu: „můj děda [rozhodně] nebyl nácek“.¹¹³ Zvláště rodinná paměť některé skutečnosti omlouvá či vynechává, čímž jsou lidé k činům předků v době nacismu shovívavější. Lidé se při vzpomínání snaží ospravedlnit vlastní rodinu a tím ochránit svou identitu, podobně jako národ konstruuje svou identitu pozitivními příklady ze své minulosti (viz výše).¹¹⁴

3.4.1 Normalizace ve filmu a seriálu

Oblíbené dobové a vzpomínkové seriály jsou si v něčem podobné. Za normalizace vzniklo seriálů mnoho, cíleně se natáčely seriály zobrazující život různých sociálních skupin: zemědělců, lékařů, prodavaček, měšťanů i vesničanů. Mnoho těchto typizovaných postav se potom dostává do české kulturní paměti. Uvedení dobových seriálů může vzbudit kontroverze, příkladem je seriál *30 případů majora Zemana*. Ten byl uveden v roce 1999 na ČT a vyvolal debatu, zda může mít vzdělávací/výchovný potenciál jako obraz doby, nebo zda jako „oslava bezpečnostních složek“ propaguje hodnoty odmítnuté totality.¹¹⁵

Po roce 1989 se dění většiny seriálů přesunulo do současnosti, ale některé se postupně do normalizace vrací. Mezi populární díla posledních let patří seriál *První republika* (2014), *České století* (2013) a především *Výprávej* (2009). Pro takto úspěšné filmy se používá německý pojem „Erinnerungsfilm“, film paměti, za jehož úspěchem bývá soulad s aktuální reflexí historie ve společnosti. Důležitou roli hrají emoce, které film vzbuzuje. Ty jsou někdy diváky reflektovány více než pravdivost zfilmovaných událostí. Tvůrci *Výprávej* k povzbuzení emocí autoři využili oblíbenost rodinného vzpomínání (fotoalbum) a připomínání každodennosti, dobové předměty tam

111 Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva. Praha, 2012, s. 31.

112 EYAL, Gil. Identita a trauma. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 36.

113 WELZER, Harald, Sabine MOLLER a Karoline TSCHUGGNALL. „Můj děda nebyl nácek“: *racismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha, 2010.

114 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováváme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 25.

115 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 180nn.

„vstupují na scénu jako důležití aktéři,“ jsou důležitější než historické události.¹¹⁶ V tom se tyto seriály podobají těm dobovým: soustředí se na každodennost, běžné lidi a běžné problémy, pouze přidávají vzpomínkové hledisko.

Příklad *Vyprávěj* ukazuje, jak se do kulturního vzpomínání promítá ostalgie a jak je lehké tento pocit navodit. Ukazuje také, jak je kulturní paměť určitým způsobem konstruovaná a že roli na prosazení díla (a tím i vzpomínkové praxe) může hrát i úspěšný marketing a případně komunikace s diváky. Podobně jako mohli „diváci“ seriálu *Rozpaky kuchaře Svatopluka* (1984) hlasovat o pokračování děje pomocí rozsvěcení a zhasínání světel, mohli se diváci seriálu *Vyprávěj* z řad veřejnosti zapojit do děje pomocí zaslaných příhod a vzpomínek.¹¹⁷ Novodobé „ostallické“ seriály tak mohou být stejně jednostranné, jako Major Zeman. Seriály a dobové filmy se dnes dostávají často do výuky, buď jako ukázky, nebo jako součásti videokompilací. Vzhledem k tomu, že dětský divák často neumí rozlišit žánr dokumentu od seriálu, dostávají se obrazy ze seriálů tím více do paměti jako reálné zobrazení doby.

3.4.2 Normalizace ve fotografiích

Paměť je do velké míry tvořena i fotografiemi, které jsou sice nenápadnější než film, ale jsou zdánlivě velmi objektivní a dokumentární. Zároveň fotografie nechává velký prostor pro interpretaci a dokáže vzbudit rozdílné, až protichůdné reakce, příkladem je debata ohledně výstavy černošedobílých fotek normalizace I. Kyndrové. Před revolucí bývaly mohly působit oslavně, I. Klíma z nich cítil kritiku ponurosti doby, P. Kolář a M. Pullmann je dnes hodnotí jako všední, neutrální obrazy každodennosti.¹¹⁸

Fotka je podobně jako citát nebo přísloví něco vytrženého z kontextu a vybízí k okamžitému domýšlení, které je ale svázáno konvencí. Dodejme, že to samé platí u filmu, který nenabízí tak volné pole fantazii, ale jeho dějová struktura se silně otiskuje do paměti. Ve výuce dějepisu může fotografie sloužit jako ilustrace, lepší je ale takové použití, které vybízí k interpretaci a k analýze fotografie jako média. Někteří učitelé používají proto fotografii jako vstupní pramen právě proto, že nabízí takové množství interpretací.¹¹⁹

Fotkami se zabýval i P. Bourdieu, který zkoumal rodinná alba a zjistil, že v nich obsažené „amatérské fotky netíhnou k improvizaci a anarchii,“ tak jak bychom si mysleli, „ale podřizují se

116 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 158-176.

117 ČESKÁ TELEVIZE. *Vyprávěj* [online]. ©1996-2019 [Cit. 22. 10. 2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10266819072-vypravej/vypravejte/>

118 ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, s. 121; KOLÁŘ, Pavel a Michal PULLMANN. *Co byla normalizace?: studie o pozdním socialismu*. Praha, 2016, s. 38-39.

119 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 33-34.

pravidlům a konvencím, které odkazují k sociálním funkcím fotografování.“¹²⁰ To bychom si měli uvědomit při práci s rodinnými alby, která se také někdy využívají jako evokace.

Podobně jako fotografie působí v beletrii popis nebo citát, který působí realisticky. I zde je třeba zamyslet se nad kontextem a autorským záměrem, podrobit jejich záměr kritice a mít na paměti, že tento efekt dokumentárnosti je vždy účinkem uměle konstruovaného výtvoru.

3.4.3 Paměť a literatura

Literatura lépe než ostatní média umožňuje zpracovat kontroverzní témata, a to především díky možnosti změny vypravěčské perspektivy. Literatura také není závislá na vnější podobě věcí, a tak může snáze popsat skryté motivace nebo skrytá traumata. Zároveň ale může fungovat stejně jako vzpomínkový seriál: autor vzpomíná na každodennost a klidný život svého dětství. Pro provoz současné české paměti je nová interpretace vzpomínek v rámci vzpomínkových knih rozhodně vlivnější než čtení dobových knih. Jak dnešní vzpomínání skrze literaturu funguje?

Německá autorka Astrid Erll mluví o čtyřech způsobech, kterými může literatura prezentovat minulost: zkušenost, mýtus, antagonie a reflexe.¹²¹ Pevným bodem v paměťové literatuře není samotná minulost, ale „lidské vědomí“, nejde tu o objektivní popis, ale o vzpomínkovou reflexi.¹²²

Na toto téma vznikla diplomová práce o próze Šabacha a Douskové. Ostalgickým knihám se věnovala i J. Królak, která tvrdí, že „podobně jako literární tvorba německé ostalgické vlny, nevypovídají mnoho o životě v socialistické zemi, zato však říkají mnoho o tom, jak probíhá vzpomínání“ (Brussig 2002) na život v dobách socialismu.“¹²³ Tyto knihy většinou tematizují každodennost v období dětství a mládí, které bývá lidmi vnímáno jako více pozitivní.¹²⁴

Velmi oblíbenou vzpomínkovou knihou 90. let jsou podle výzkumu čtenářství z roku 2010 *Báječná léta pod psa* M. Viewegha (1992).¹²⁵ Kniha zapadala do tehdejšího výkladového rámce disentu, její velký úspěch je ale odůvodňován hlavně odlehčeným pohledem na normalizaci, který tehdy vyšel vstříc čtenářské poptávce.¹²⁶ Autor využívá ironie a sebeironie, děj je zjemněn dětským vypravěčem

120 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 217-238.

121 ERL, Astrid. Re-writing as re-visioning. *European Journal of English Studies* [online]. 2006, vol. 10, No. 2, s. 163-185 [cit. 25. 9. 2019]. Dostupné z: <http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/geschiedenis/EJES%20Erll%20final.pdf>

122 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 284.

123 KRÓLAK, Joanna. Prvky camp-estetiky v recesistických projevech ostalgie. In: JUNGMANNOVÁ, Lenka. *Česká literatura rozhraní a okraje* [online]. Praha, 2010, s. 9-10 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/sborniky/kongres/%C4%8Cesk%C3%A1%20literatura%20-%20rozhran%C3%AD%20a%20okraje/006_joanna_krolak.pdf

124 CERMONO, Klára. (N)ostalgie: *Obraz dětství a mládí v socialismu v literatuře po r. 1989*. Praha, 2017. Dostupné též z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/173613> [ověřeno 17.6.2019]. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce Ina Pišová.

125 *Báječná léta pod psa* se umístila na 11. místě v žebříčku nejoblíbenějších knih ve výzkumu čtenářství J. Trávníčka z roku 2010 (vzorek 1550 obyvatel ČR). Z českých knih byla v žebříčku výše pouze *Babička*, *Osudy dobrého vojáka Švejka* a *Saturnin*. V žebříčku nejoblíbenějších autorů skončil M. Viewegh dokonce na prvním místě. Srov.: TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení*. Brno, 2011, s. 120-121.

126 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 314-315.

a zklidněn maloměstským prostředím. Normalizace je pro Viewegha zkrátka dětství, částečně strávené u Sázavy. Na *Báječných letech* tak lze pozorovat již zmíněnou vlastnost vzpomínkové literatury: „Perspektiva laskavého humoru oslabuje paměťové kontroverze tím, že minulost představuje v rámci rodiny.“ Může tak navíc prezentovat protikomunistický postoj, který se nemusí projevovat (vzhledem k věku postav) v jednání.¹²⁷ Tyto oblíbené vzpomínkové knihy tak ukazují spíše obecný proces vzpomínání na dětství, než že by ukazovaly například dobové myšlení nebo fungování společnosti za normalizace. Jsou dobrým doplňujícím pramenem, ale nepřijde mi vhodné používat je jako základní kámen hodin dějepisu.

S dobou postmoderny (a později) se zároveň vzpomínání proměňuje, přichází větší rozrůzněnost názorů a interpretací. Pozorovat se ale dá oslabení důrazu na národní literaturu, úspěšné jsou dnes i více internacionální vzpomínkové knihy R. Denemarkové a K. Tučkové. Ve vzpomínkové literatuře se dnes objevuje „dekonstruktivní historiografická metafikce“, která s pluralitou interpretací přímo souvisí, a žánr postmemory, tj. událost vnímaná i další generací. Dochází také k propojení literatury s jinými médii. Tendence psát o minulosti je stále silná, příkladem může být úspěch J. Hájíčka a jeho knih s motivy vrstvení traumatu: *Selský baroko* (2005) a *Rybí krev* (2012), kniha Ondřeje Štindla *K hranici* (2016) nebo román M. Přibáně *Všechno je jenom dvakrát* (2016).¹²⁸ Většina těchto knih je srozumitelná spíše dospělému čtenáři, výjimkou je například starší kniha *Brambora byla pomeranč mého dětství* (2001) od Bohuslava Vaňka-Úvalského, kde je příběh z dob normalizace doplněn margináliemi, které neznalému čtenáři vysvětlují slova z dobového kontextu.¹²⁹

Vraťme se po tomto přehledu k dobové normalizační próze a jejímu postavení v dnešním vzpomínání. Shrnutí jsme si, že Češi dnes rádi vzpomínají na rodinný život, každodennost, běžné předměty (a výrobky). Domnívám se, že dobová literatura nefiguruje v našem vzpomínání proto, že se s těmito tématy neprotíná, případně je nezobrazuje dostatečně atraktivně. Že je prozaická tvorba v 70. a 80. letech v krizi, ostatně tvrdila i tehdejší kritika.¹³⁰ Důvody neúspěchu v tomto ohledu mohou být i další: větší roztržičnost literární produkce, komplikovanost literárních děl, případně větší propast mezi uměleckou a popkulturní produkcí.

Pakliže využívám v této práci ve velké míře undergroundové dílo *Medorek*, činím tak s vědomím, že se jedná o netypický zdroj a snažím se ho srovnávat s jinými autory a prameny, které mají v dnešním provozu paměti silnější pozici. Undergroundový pohled na svět se nesnažím zobecnit, ale použít jako výchozí bod. Z neoficiální kultury čerpám i proto, že se jedná o vyvážení k filmům a seriálům, u nichž se ne vždy reflektuje, že pocházejí z oficiální produkce.

127 ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha, 2014, s. 316.

128 Srov. HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 5.

129 VANĚK-ÚVALSKÝ, Bohuslav. *Brambora byla pomeranč mého dětství*. Brno, 2001.

130 FIALOVÁ, Alena. *Poučení z krizového vývoje*. Praha, 2014, s. 102-106.

3.5 Výzkumy

Kromě zjištění z kulturních a paměťových studií (a náhodných mediálních anket) máme o znalostech žáků nepříliš rozsáhlé poznatky z několika výzkumů. Ptají se nejen na znalosti žáků, ale i na jejich vztah k dějinám. Jedním z nich je mezinárodní výzkum *Mládež a dějiny* (1995, publikováno 2001), druhým výzkum B. Gracové a D. Labischové, dvou didaktiček z Ostravy (2011-2012). První výzkum je již bohužel celkem starý, reflektuje tak spíše situaci z 80.-90. let. Druhý výzkum je zase problematický v tom, že byl velkým množstvím škol odmítnutý.¹³¹ Výzkumu v roce 1995 se zúčastnilo 1158 studentů ve věku 15-16 let ze 42 škol napříč celou republikou.¹³² Ostravského výzkumu 2011 se zúčastnilo 710 žáků ZŠ ve věku 14-15 let, 524 žáků gymnázií (17-18 let) a 586 žáků SOŠ (17-18 let).¹³³ Oba výzkumy tak zkoumají poměrně malý, ale reprezentativní vzorek (jen na druhý stupeň ZŠ chodilo v ČR v roce 2010/2011 324 106 žáků).¹³⁴ Zajímat nás budou nejen žáci ZŠ, ale i středoškoláci, protože zobrazují skupinu, která základním vzděláním nedávno prošla. Co tedy z výzkumů lze vyčíst?

3.5.1 Obliba dějinných období

Výzkum *Mládež a dějiny* zkoumal nejdříve zájem o nejnovější dějiny (1945+), kde z mezinárodního srovnání vyšlo, že Češi jsou hluboko pod průměrem a že u nás panuje spíše rovnoměrný zájem o všechna období.¹³⁵ O 16 let později z výzkumu vyšlo, že dějiny po roce 1945 se v oblíbě žáků všech stupňů posunuly až za druhou světovou válku a středověk.¹³⁶

Výzkum Gracové a Labischové je ještě podrobnější a ptá se na nejzajímavější úsek českých dějin. V rámci 20. století, ale i v celkovém porovnání je normalizace až hluboko vzadu. Získala o polovinu méně hlasů než Habsburkové a za ní skončila jen dvě témata z konce 15. století. O mnoho více hlasů než normalizace nasbíraly šedesátá léta, rok 1968 a sametová revoluce.¹³⁷ Doba normalizace, která působí více staticky, tak pravděpodobně kvůli menší atraktivitě zůstává v pozadí, ačkoliv je časově výrazně delší.¹³⁸ Ostravský výzkum klade i projektivní otázku, kam by žáci cestovali, kdyby měli stroj času. Mezi gymnazisty a středoškoláky se doba normalizace umístila na posledním místě

131 HOŘENÍ, Karina, Vojtěch RIPKA. Dějepis na školách. *Paměť a dějiny*. 2017, č. 1, s. 133.

132 KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001.

133 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 520-521.

134 MŠMT. *Statistická ročenka školství, tabulka A* [online]. 1.4.2012 [cit. 22. 10. 2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2010-11>

135 KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001, s. 62-63.

136 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 527-528.

137 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 133-136.

138 *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha, 2012, s. 9.

(5 % proti 40 % u doby Karla IV.).¹³⁹ Může to být dáno tím, že by takový výlet nebyl tolik objevný a exotický, možná také žáci nechtěli potkat své vlastní rodiče.

Oblíbenost soudobých dějin je pozitivní, neoblíbenost normalizace je něco, s čím musíme počítat. Může to být dáno její komplikovaností a „nedějovostí“ v kombinaci s relativní blízkostí, čímž doba působí méně atraktivně. Vliv ale může mít i mnoho dalších faktorů. Jak zaznělo v jednom z učitelských komentářů v jiném výzkumu: je to například „ztráta motivace žáků devátých tříd o učení se (nejen) dějepisu, když se již v polovině roku dozvědí, že jsou přijati na střední školu. Do tohoto časového období spadá právě výuka moderních dějin.“¹⁴⁰ I žáci, kteří se na moderní dějiny těší, mohou mít na konci školního roku a školní docházky snížené schopnosti soustředění.

3.5.2 Obliba tematických perspektiv

„Dobrodružství a velké objevy“ a „králové, královny, významné politické osobnosti“ byla dvě nejoblíbenější témata ve výzkumu z roku 1995, na první místo se dostaly i v ostravském výzkumu. Ve výzkumu z roku 1995 následuje historie naší rodiny. S mírným odstupem skončily dějiny vzdálených kultur, válečné dějiny a dějiny specifických oborů (30-50 %). Mezi 20 a 30 % získalo působení lidí na své prostředí a každodenní život. Ještě méně procent získal vývoj demokracie, vznik národů a hospodářské dějiny. Vývoj demokracie byl však jedním z mála témat, kde v 90. letech Češi obsadili lepší průměr.¹⁴¹ Pozdější výzkum rodinnou historií nezmiňuje, ve středně oblíbených tématech (dějiny vojenství, věda a technika a dějiny umění) se přibližně shoduje, obliba vzrůstá např. u dějin každodennosti, avšak jen u žáků ZŠ, u středoškoláků naopak propadá. Naopak je to s dějinami mentalit, které středoškoláci preferují, starší výzkum je neuvádí.¹⁴²

Pokud opět vztáhneme tyto okruhy na normalizaci, můžeme říct, že nebudeme mít problém s hledáním zajímavých osob ať už politických představitelů, nebo zástupců „nepolitické politiky“ a dalších. Těžší je najít za normalizace „velká dobrodružství a objevy“, ale mimo hlavní politické dějiny o ně také není nouze. Specifická je „studená“ varianta válečných dějin a dnes v zásadě velké propojení rodinných dějin především s dějinami každodennosti.

3.5.3 Obliba geografické perspektivy

V otázce na geografickou oblast zájmu se v 90. letech ukázalo, že Češi se zajímají nejvíce o dějiny vlastní země, o něco méně o historii nejbližšího okolí a o Evropu. Až poté o historii svého kraje

139 LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava, 2013, s. 137.

140 Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva. Praha, 2012, s. 32.

141 KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001, s. 63-67.

142 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 526-527.

(tehdy širší okolí) a dějiny světa mimo Evropu.¹⁴³ Tady je ve zjištění Gracové a Labischové asi největší rozdíl. Z jejich výzkumu vyplývá, že žáky daleko více zajímají světové dějiny, které získaly přibližně podobně hlasů jako všechny ostatní možnosti dohromady (české, evropské, místní, dějiny širšího regionu). Autorky tento posun přisuzují i snaze ze strany evropských institucí. Toto zjištění můžeme ve výuce zohlednit, výuku normalizace můžeme více rozšířit o mezinárodní kontext. Srovnání, jak oblíbenost témat u žáků hodnotí učitelé (geografické i tematické hledisko je zde spojeno), nabízí i výzkum ÚSTR z roku 2012. Tam jsou válečné dějiny s přehledem na prvním místě, místní dějiny a každodennost jsou podle učitelů hned za nimi, což je rozdíl oproti předchozím zjištěním.¹⁴⁴

3.5.4 Interpretace – konec 80. let

Mezinárodní výzkum zahrnoval i několik faktografických otázek, pro zajímavost se tedy můžeme podívat na jednu, která se týkala normalizace. „Co se ti vybaví pod termínem změny ve východní Evropě po roce 1985?“ tedy v té době dotaz na velmi čerstvé události. Žáci zvolili následující varianty:¹⁴⁵

rozpad a zánik SSSR	71,3 %
nastolení tržního hospodářství ve východní Evropě	63,7 %
národní konflikty a občanské války	60,2 %
svoboda členských států Varšavské smlouvy	51,2 % (nejvíce z Evropy)
demokratizace sovětské společnosti	50,8 %
zrada socialistických ideí	28,8 % (35,1 % nesouhlasí)
vítězství USA ve studené válce	16,2 % (nejméně z Evropy)

Dalo by se říct, že dvě nejvíce hodnotící možnosti skončily na dvou posledních místech. Patrné je vnímání velkého vlivu Sovětského svazu (nejvíce hlasů pro rozpad a zánik, 50 % pro změny v SSSR) a téměř neakcentovaný pohled „ze strany“ USA (nejméně hlasů). Trh, konflikt mezi národy a svoboda mají poměrně očekávaný výsledek, zajímavých je 28,8 procent pro zradu socialistických idejí. Otázka je, jestli všichni, kdo tuto možnost vybrali, brali zradu jako zklamání, nebo pouze konstatovali, že režim ztratil podporu. Každopádně je ale možné celou tuto otázku i s

143 KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001, s. 67-70.

144 Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva. Praha, 2012, s. 29.

145 KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001, s. 115-118.

procentuálními výsledky dnes využít přímo jako historický pramen a ptát se, proč odpovídali různí lidé jinak a z čeho mohla jejich rozhodnutí vycházet.

3.5.5 Jak je to s výzkumy výuky?

Výzkumu výuky, konkrétně výuky moderních dějin, se věnovaly za posledních 10 let tři velké výzkumy. Data z nich jsou v této práci na různých místech citována, ale je potřeba výzkumy krátce představit a okomentovat.

Kromě výzkumu Mládež a dějiny je prvním učitelským výzkumem „ostravský“ výzkum Blaženy Gracové a Denisy Labischové. B. Gracová již v roce 2008 zveřejnila výsledky „Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách“.¹⁴⁶ V letech 2011-2012 Gracová a Labischová uskutečnily rozsáhlý výzkum s názvem „Historické vědomí českých žáků a učitelů dějepisu a aktuální podoba výuky dějepisu na školách“.¹⁴⁷ Dva didaktici historie z Prahy, Jaroslav Pinkas a Vojtěch Ripka, oba z ÚSTR, v listopadu 2012 zveřejnili výzkum s názvem „Stav výuky moderních dějin“.¹⁴⁸ Oba výzkumy ze stejného roku mají jiné zaměření: výuka dějepisu obecně x výuka moderních dějin, avšak v některých tématech se zcela protínají (moderní metody, vztah učitelů a žáků k předmětu...)¹⁴⁹ Ostravský výzkum vyšel o tři měsíce dříve, ale je obecnější a měl méně respondentů z řad učitelů, naopak je ale zase doplněný řadou osobních interview v rámci „focus groups“. Také jsou zde zahrnuti studenti učitelství dějepisu a téměř dva tisíce žáků. To umožňuje srovnat pohled učitelů s tím, jak stejnou situaci hodnotí žáci. Z výzkumu se dozvíme méně o moderních dějinách, rozlišuje však podrobněji vyučovací metody a materiály.

Třetí výzkum provedla sama Česká školní inspekce (ČŠI) v roce 2016: „Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách“. Výzkum částečně navazuje na výzkum ÚSTR v otázce cílů výuky, takže lze porovnat jejich výstupy. Při otázce na materiály ale ČŠI kombinuje do jedné otázky několik otázek položených oběma předchozími výzkumy zvlášť, takže v tomto ohledu je srovnání těžší. Výzkum ČŠI se ptá nejen učitelů a žáků, ale i ředitelů škol.

146 GRACOVÁ, Blažena. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha, 2008, s. 9-30.

147 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 516-544.

148 Reakce učitelů na „další dotazník“ jsou rozebrány v technické zprávě, viz výše.

149 Srov: GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 527 a *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha 2012, s. 16.

počet oslovených:				
	učitelé	studenti učitelství dějepisu	žáci	ředitelé
Ostrava 2012	257 (ZŠ, G, SŠ)	347	1920 (42 % ZŠ, 33 % G, 19 % SŠ)	x
ÚSTR 2012	1542 (63 % ZŠ)	x	x	x
ČŠI 2016	148 (60 % ZŠ)	x	?	?

Některé výsledky výzkumů zpochybnili ve svém článku V. Ripka a K. Hoření. Všímají si již malé návratnosti dotazníků, přičemž odmítající školy mohou být například ty, které vyučují méně kvalitně.¹⁵⁰ Na odmítnutí může mít přitom vliv forma výzkumu („další“ mailový dotazník) i třeba fáze roku, ve které je dotazník rozesíláný. Roli může hrát také povaha dotazujících se institucí. ÚSTR může být brán jako instituce s podpůrnou funkcí (i když je občas politicky „neoblíbený“), Česká školní inspekce sice také, ale má především funkci kontrolní a dohlížecí. Jak komentují Ripka a Hoření: „ve vztahu k ČŠI jako ke kontrolnímu orgánu mohou mít respondenti tendenci zamlčovat určité skutečnosti i v anonymním výzkumu, respektive můžeme čekat výrazné přizpůsobení odpovědí tomu, co učitelé považují za „správné řešení“ otázek položených touto institucí.“¹⁵¹ Dalšími problémy výzkumů pak je neobjasněnost výzkumných metod a nejasnost dat: u metod nevíme, jak často jsou využívány, u projektu není jasné, co se jím myslí, otázky na obsah a metody výuky nejsou reálně ověřené. K výzkumům těchto výzkumů je tedy nutné přistupovat s rezervou.¹⁵²

150 HOŘENÍ, Karina, Vojtěch RIPKA. Dějepis na školách. *Paměť a dějiny*. 2017, č. 1, s. 133.

151 Tamtéž, s. 134.

152 Tamtéž, s. 134-5.

4. Didaktická a metodická analýza

4.1 Cíle

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu ve škole je umožnit žákům rozvíjet rozličné kompetence a tím na sobě pracovat. Dějepis k tomu přispívá zkoumáním minulosti. Jeho cílem je „zachování, rozvíjení a celková kultivace“¹⁵³ historického vědomí, které není jen o studiu minulosti, ale které zkoumá i „funkčnost [minulosti] v naší přítomnosti, včetně jejích možných funkcí v budoucnu.“¹⁵⁴ Proces přechodu od minulosti k budoucnosti v rámci výuky historie ukazuje britský historik M. Hunt.¹⁵⁵ Hunt klade důraz na moment „zastavení se“ po probrání historické látky, jelikož je snadné hned pokračovat látkou další a na cíl tak zapomenout. Ve chvíli zastavení Hunt ukazuje škálu možností, jak zkoumat myšlenkový kontext výseku minulosti i jak ho se žáky utřídit, najít jeho význam a jeho dnešní využití. Hunt tak ukazuje proces způsobem, který je snadné představit i žákům, když se zeptají: „Proč se o tom učíme?“¹⁵⁶

Cíl výuky dějepisu si každý vyučující uzpůsobuje do jisté míry sám. Vychází ze svého vzdělání a svých zkušeností, ale zásadní je pro něj (od roku 2007 povinný) Rámcový vzdělávací program, závazný pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Cíle výuky mají ale kromě RVP mnoho dalších zdrojů, didaktickými příručkami počínaje a celospolečenskou poptávkou konče.¹⁵⁷

RVP je inspirativní např. v tom, že ukazuje, jak zaměřit výuku na žáka a jak propojit různé složky vzdělání do smysluplného celku. Výzkumy nicméně ukazují, že poměrně mladé požadavky a přání RVP se od reality ještě hodně liší. Z RVP vycházím v oblasti hodnot a očekávaných výstupů, jinak ale v mnohém navazují spíše na české i zahraniční didaktické studie, které se snaží RVP v určitém ohledu doplnit. Pro zdůvodnění je potřeba se podívat na to, jak jsou pojímány cíle a metody v kontextu a obecnějším pohledu. Rád bych tento pohled představil v následujících kapitolách.

4.1.1 Taxonomie cílů

V souvislosti s výukou mluvíme o výchovně vzdělávacích cílech. B. S. Bloom vytvořil jejich hierarchii a vymezil kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojovou) složku. Navázal na něj D. R.

153 JEISMANN, Karl-Ernst, ed. *Einheit - Freiheit - Selbstbestimmung: die Deutsche Frage im historisch-politischen Bewusstsein*. Frankfurt a.M., 1988. Citováno dle: BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 295. (Původní zdroj není v současné době v ČR k dispozici.)

154 BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 295.

155 HUNT, Martin (Ed.). *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School* [online]. London 2007 [cit. 18.8.2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203029831>

156 Tamtéž, s. 11-14.

157 RVP.cz, metodický portál. *Kurikulární reforma* [online]. 11.4.2011 [cit 16. 5. 2019]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kurikulární_reforma

Kratwohl, který například přiřadil znalostem čtyři složky, které souvisí s cíli výuky. Je to rozdělení na znalosti faktické, konceptuální, procedurální a metakognitivní, což odráží mnohohrstevnatost výchovně-vzdělávacího procesu. S touto koncepcí souvisí i pozměněná hierarchie cílů, kdy syntézu nahradilo tvoření, které bylo postaveno na vrchol pyramidu. Různí didaktici složky cílů různě přeskupují. Někdy se také kromě cílů používají termíny jako záměry, úkoly, výstupy. Každý cíl by měl obsahovat tři složky (formativní, informativní a metodologickou), cíle dějepisné výuky je možné strukturovat do určité taxonomie, která zobrazuje cíle jako proces (v čase).¹⁵⁸

Taxonomii cílových struktur rozpracovává pro dějepis např. S. Julínek.¹⁵⁹ Vyčleňuje v oblasti cílů kognitivní sféru, afektivní sféru a sféru chování a jednání, do nichž rozděluje vše, co se má žák v dějepise naučit. Taxonomie je i jakási hierarchie, která zobrazuje postupný vzestup náročnosti. Kognitivní sféra se u Julínka skládá z několika kategorií, které se snaží postihnout proces, kdy žák od znalosti faktů, terminologie a základních metod (analýza), postupně dochází nejen k pokročilejším historickým znalostem, např. „znalosti historických teorií, filozofií dějin“, ale i k pokročilejším metodám, např. ke „schopnosti dobírat se vlastní činností k novým řešením problémů“. Afektivní sféra staví na základech kognitivních. Obsahuje také určitý proces, a to od zájmu o dějiny a identifikaci s částmi dějin přes schopnost hodnocení historických jevů k srovnávání těchto hodnot s vlastním životem. Julínek vyzdvihuje specifičnost hodnot, kterými se zabývá dějepis, a které „nelze utvářet výchovně vzdělávacím obsahem jiných oborů.“ Sféra chování a jednání je jakési rozvedení poslední části afektivní sféry, hodnot. Tato sféra se vztahuje k životu a míří i mimo hodiny dějepisu. Některé její oblasti se dají zahrnout do výuky (schopnost testování hodnoty, včetně jejího překračování či měnění), jiné se dají vztáhnout na další vyučovací předměty (schopnost porozumět původu současných problémů), další odkazují k samostatnému životu člověka (schopnost se orientovat v současném světě).¹⁶⁰

4.1.2 Složky cíle

Pokud od procesu přejdeme k jednomu konkrétnímu cíli, i ten by měl obsahovat složku formativní, informativní a metodologickou. Jejich rozvíjení také funguje v procesu a v delším horizontu, ale každou ze složek by měla obsahovat i jedna konkrétní vyučovací hodina. Informativní složka míří k tomu, aby žák získal znalosti a vědomosti o „historickém vývoji společnosti“ (vzdělávací cíl). Formativní (výchovný) cíl pracuje s hodnotami v historické látce obsaženými, jež mají rozvíjet žákovu osobnost. Metodologická složka je někde mezi tím, vede žáky k osvojení si základu schopností a dovedností práce historika-profesionála, má vést k samostatnosti v pozdějším

158 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 34-35.

159 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 83n.

160 Tamtéž, s. 75, 83-87.

dosahování předchozích dvou cílů. Co je ale důležité, je funkční sama o sobě a má samostatný potenciál, je na ní založen například pedagogický konstruktivismus.¹⁶¹

4.1.3 Cíle dnešního dějepisu

Cíle se dají dále rozdělit na rámcové (dané dnes RVP) a dílčí, které promýšlí konkrétní škola a konkrétní učitel. Cíle vyučování jsou také ovlivněné (učitelovým) pojetím dějin. Gracová a Labischová zmiňují dnes převažující liberálně demokratické pojetí, které se dá považovat za reakci na pojetí předrevoluční. Jeho rozvoj se datuje (v západní Evropě) do 70. a 80. let, kdy se dějepis snažil pojmut i dříve opomíjená témata, která ve společnosti rezonovala.¹⁶² V „naší“ historii pojetí cílů je zajímavé zmínit např. R. Stradlinga, který se zabýval formulováním cílů pro výuku dějepisu ve východní Evropě, obtížené střetem různých koncepcí, identit a odlišných národních společenství. Stradling se snažil zacílit výuku nejen na tvoření národní identity, ale i na snahu o poznání jiných identit a tvoření identity širší (evropské).¹⁶³

Přesun cílů z obecných formulací na to, co žák reálně dokáže, se dnes odráží v důrazu na žákovy schopnosti a dovednosti, kompetence. RVP kompetence nadřazuje jednotlivým vyučovaným předmětům.

Ještě než přejdeme od cílů k metodám dějepisu, je dobré si uvědomit ještě některá specifika dějepisu jako předmětu, která odlišují jeho výuku od výuky ostatních předmětů.¹⁶⁴ Dějepis má určitá specifika v kognitivní rovině. Jedná se o předávání zprostředkovaného obsahu, který je zároveň poměrně „odlehlý“. Zajímavé je, že pravěk, který je časově nejvzdálenější, může být žákům blízký, a naopak doba normalizace, časově nejbližší, může být pro výuku obtížná kvůli složitější interpretaci pramenů. K pocitovému „přiblížení“ historie při výuce pomůže důraz na životní zkušenost žáků – tedy např. skrz regionální, případně vlastní (rodinné) dějiny, od nichž je i k moderním dějinám blízko.¹⁶⁵

4.1.4 RVP a historická kompetence

RVP (ZV) se cíli zabývá poměrně obšírně, ale v obecném úvodu uvádí dva základní okruhy cílů základního vzdělávání, které by se daly zahrnout pod složku 1) formativní a 2) informativní. Informativní složka, tedy poznatky, zde byla již shrnuta dříve. Formativní cíle a od nich odvozené kompetence jsou většinou brány jako nadpředmětové. Některé jsou univerzální více (k učení, řešení

161 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 33.

162 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 82.

163 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Průručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 36.

164 Tamtéž, s. 28-29.

165 O evokační funkci rodinné historie a dějin „sousedů“ např.: LEVSTIK, Linda S., and Keith C. BARTON. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah. New Jersey, 1997, s. 51-63.

problémů), jiné odkazují spíše k humanitním předmětům (vést žáky k toleranci atd.), i když se dají rozvíjet i v ostatních předmětech.¹⁶⁶

K dějepisu (případně této práci) se kompetence vztahují ve spoustě případů: kompetence k učení (vyhledávání a třídění informací), kompetence k řešení problémů (užívá při řešení problémů logické a empirické postupy; kriticky myslí...), komunikativní (rozumí různým typům textů... a jiných informačních a komunikačních prostředků), občanská (respekt k hodnotám druhých; ke kulturnímu a historickému dědictví) apod.¹⁶⁷

Úvodní text RVP (ZV) o cílech vzdělání ale hned za „hodnotovými“ kompetencemi uvádí i druhý, řekněme tradiční cíl: „poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání [psáno tučně] orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání [již netučně].“¹⁶⁸ Zde se tedy ocitáme na rozcestí, které komentuje článek českých didaktiků *Promýšlet dějepis v 21. století* z roku 2017: „Potíž však nastává, když si uvědomíme, že (...) Cíle jsou specifikovány pouze na obecné úrovni a jejich naplňování má být zajišťováno primárně přes obsahovou stránku dějepisu. (...) Dějepis ale (...) v českém kurikulu specifické oborové kompetence podrobně definovány nemá.“¹⁶⁹

Pokud se podíváme podrobněji na cíle vzdělávací oblasti Člověk a společnost (se dvěma podskupinami Dějepis a Výchova k občanství) a na text, jenž následuje po nich, tedy vzdělávací obsah předmětů, je skok jasně viditelný. Cíle jsou hodně zaměřené na hodnoty (zájem o současnost a minulost, vědomí, identita, úcta, respekt, odolnost vůči manipulaci) a na další práci s naučenými faktografickými znalostmi (hodnocení, odhalování kořenů, hledání paralel, „opření se“ o historickou zkušenost).

Jak tedy cílových hodnot dosáhnout? Zde můžeme z cílů vytáhnout „vytváření schopnosti využívat jako zdroj informací různorodé verbální i neverbální texty společenského a společenskovedního charakteru,“ což je jediná formulace, která nás navádí k tomu, co má žák reálně dělat, než bude všech ostatních cílů dosahovat. Co bude dělat ve zbylém čase? To se dočteme hned v následující kapitole Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru. Tato kapitola (po úvodním zamyšlení nad smyslem předmětu a seznámení se se zdroji informací) obsahuje průřez dějinami od pravěku po současnost, tedy návod, která fakta učit. Seznam není úplně syrový, očekávané výstupy obsahují různé návrhy na provázání, utřídění, srovnávání i hodnocení. Vždy se ale jedná o práci s již nabytými fakty (např.: prokáže základní orientaci v problémech současného světa).¹⁷⁰

166 MŠMT. RVP ZV, s. 10nn.

167 MŠMT. RVP ZV, s. 10-12.

168 MŠMT. RVP ZV, s. 8.

169 NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 9.

170 MŠMT. RVP ZV, s. 52-57.

Smysl RVP tak spočívá především v hodnotovém ukotvení výuky. RVP vyučujícímu umožní zamyslet se nad cíli výuky, ukazuje průřezová témata a mezipředmětové vztahy, ukazuje učiteli, co by měl naučit žáky za obecné kompetence, ale neukáže mu schopnosti a dovednosti, které by se žák mohl (a měl) naučit přímo v rámci dějepisu. Neexistence převodového mechanismu mezi cíli a obsahem učiva tak může celý proces zkomplikovat a také může být zdrojem mnoha různých interpretací. Odrazem situace může být velké množství materiálů, které deklarují vznešené cíle, ale obsahují poměrně jednoduché metody.¹⁷¹ Jak píší autoři příručky *HistoryLab*, problém je dnes zřetelně vidět v reálném hodnocení (evaluaci) dějepisných znalostí žáků, jež se potom „více než na úroveň kompetencí historického myšlení soustřeďuje na testování faktografických znalostí, jak je patrné například z Katalogu otázek k maturitní zkoušce, nepovinných standardů dějepisného vzdělávání či z formulace otázek dějepisných soutěží.“¹⁷²

Nové cíle výuky dějepisu obsažené v RVP tedy zatím na sebe nemají navázané mechanismy, které by umožnily jejich hodnocení. Zjednodušeně řečeno, několik klíčových kompetencí, které RVP obsahuje, by bylo potřeba doplnit i o **kompetenci historickou**, která by nezapadala do seznamu „univerzálních“ kompetencí, přiřaditelných k většímu množství školních předmětů, zato by však umožnila zapojit výuku historické metodologie která je v dnešním uvažování velmi aktuální, právě proto, že se: „některé žákovské dovednosti, které má škola rozvíjet, (...) zdají být více než jen prostředky pro osvojování a uchopování reality a stávají se jejím spolutvůrcem.“¹⁷³ Tj., metoda si v procesu dějepisné výuky střídá pomyslnou pozici s prostředky: nejde jen o to, se pomocí metod naučit fakta, ale zároveň pomocí poznávání faktů se naučit i metody.

Podle výzkumu ÚSTR chce pouhé 1 % učitelů seznamovat žáky s historickými metodami. Z. Beneš upozorňuje na vznikající rozpor, když zároveň 15 % učitelů chce u žáků vytvářet vztah k historickému poznání či naučit žáky obhajovat svůj názor a vést diskuzi, a ptá se, „o co se má (...) vztah k historickému poznání a schopnost věcně a s využitím oborově relevantních postupů opírat?“¹⁷⁴ Pokud chceme, aby historie pomáhala chápat současnost a budoucnost, nestačí o historii slyšet a znát ji jako soubor faktů, ale naučit se metodu historického postupu, při kterém se z poznatků stávají argumenty, názory a hodnoty. Umístění tohoto cíle na posledním místě svědčí o tom, že učitelé metodu jako cílovou kompetenci neberou.

Co se dále dozvídáme z výzkumů o cílech výuky? U některých cílů uvedených ve výzkumu ÚSTR jsou poměrně široké možnosti, jak je naplňovat – například „vítězný“ cíl, „naučit se vyhledávat a

171 MARTINOVSKÝ, Jan. *Několik nápadů, jak učit o normalizaci*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce Tomáš Mikeska.

172 NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 11-12.

173 Tamtéž, s. 13.

174 BENEŠ, Zdeněk. Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha, 2014, s. 194-5.

zpracovávat informace“ (49 % preferuje, 48 % považuje za důležité) může odkazovat ke konstruktivismu a samostatné či skupinové práci, na druhou stranu pod pojmem „zpracovávat“ může někdo chápat i práci s učebnicí, případně i zpracování slyšeného výkladu. V hierarchii cílů se tak ty, které by teoreticky mohly být spojené s výkladem a frontální výukou, objevily na různých místech. Pokud budeme pracovat s pořadím cílů, je ale zajímavé zmínit, že za vyhledáním a zpracováním informací se hned umístilo „obhajovat svůj názor a vést diskuzi“ (35 % priorita, 60 % důležité) a dále: „pochopit instituce a stav současného světa“, „vytvořit u žáků vztah k historickému poznání“, „učit žáky být hrdý na svou vlast“. Až za nimi je řekněme tradiční cíl „znát fakta o české a světové historii“.¹⁷⁵

Zkusme porovnat, jak na otázky na cíle odpovídali učitelé (a žáci a ředitelé) o čtyři roky později v rámci výzkumu české školní inspekce. Otázky jsou téměř stejné, někdy mírně jinak formulované. Jediný cíl, který přibyl je „oddělovat výklad historie od propagandy a mýtů“, jelikož ale zůstal i cíl „Porozumět relativitě hodnocení historických událostí“, tak se oba výrazně překrývají.¹⁷⁶ Na prvním místě s přehledem zůstává „naučit se vyhledávat a zpracovávat informace“. Nový cíl, tedy rozpoznání faktů od propagandy, skončil na pomyslném 2.-4. místě spolu s obhajobou vlastního názoru a vztahem k historickému poznání. To je rozdíl oproti minulému výzkumu, kde otázka relativity historického poznání skončila na sedmém místě z osmi. Naopak o něco méně procent získal cíl: „pochopit instituce a stav současného světa“. Práce s prameny, zde nazvaná „rozvíjení schopnosti a dovednosti žáků přiměřeně jejich věku pracovat se zdroji historického poznání“ neskončila na posledním místě, ale předběhla znalost faktografie. Na posledním místě se umístila již zmíněná relativita, což může být ale i oním překrýváním.

4.2 Metody výuky dějepisu

K dosahování cílů ve výuce nám slouží celá škála výukových metod, která potom dále využívá ještě širší skupinu různých dalších prostředků. Základní definice metody zní, že „označuje cílené jednání a postupy, které se uskutečňují podle určitých pravidel.“ Již delší dobu je jasné, že cílem jsou kromě vědomostí i schopnosti a dovednosti.¹⁷⁷ Různé klasifikace metod se mezi sebou liší, některé pod sebe zahrnují formy, jiné jsou více propojené s prostředky. Nejčastěji se metody člení podle kritérií, jako jsou: činnost učitele a žáka, používaný materiál, fáze výuky atd. Základní dvě konstanty, jak uvádí např. Lerner, jsou povaha interakce a stupeň žákovy aktivity.¹⁷⁸ Pro nás budou zásadní metody, směřující ke konstruktivismu. V terminologii V. Čapka a S. Julínka to jsou: diskuze, práce

175 *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha, 2012, s. 12.

176 ČŠI. *Tematická zpráva: Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách* [online]. Praha, 2016, s. 6 [staženo 1.2.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

177 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 161.

178 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 66-68.

studenta s textem, individuální a skupinová práce na úkolu, využití audiovizuálních metod, historické hry a další „aktivizační“ metody a především „problémové řešení úkolu“.¹⁷⁹ Metody by se samozřejmě měly střídat, i sebelepší metoda může ztratit motivační potenciál.

Metody můžeme dělit také podle fází výuky: tedy metody motivační, expoziční, fixační a aplikační, diagnostické a klasifikační. U motivace (nejen) Julínek upozorňuje, že nepatří jen na začátek poznávacího cyklu, ale musí být dávkována i průběžně a také, že je důležité motivaci napojit přímo na podstatu učiva (a také na znalosti žáků, aktuální zprávy z médií atd.).¹⁸⁰

U expozičních metod (dále se budeme věnovat jen několika vybraným) jde především o předání a příjem informací. Expozice se dá rozdělit na tři základní cesty: slovní komunikace, zprostředkovaný přenos pomocí názorné ukázky a zprostředkovaný přenos pomocí činnosti žáků.¹⁸¹

4.2.1 Aktivizační metody a motivace

Specifickou skupinou jsou tzv. aktivizační metody. Aktivizační může být jakákoliv metoda, která je použita nově, využívá prvek překvapení. Pro někoho může být aktivizující práce s interaktivní tabulí, pokud ji nikdy neviděl. I práce s nejmodernější technikou ale může být jen kombinací jednodušších postupů (práce s názornou ukázkou, frontální výuka). Zásadní je, že aktivizační metody vyžadují aktivitu žáků. Můžeme pod ně tedy shrnout diskuzi, projekty, problémovou výuku. Aktivizační metody zohledňují hledisko motivace. Důležité je vzbudit motivaci vnitřní a dlouhodobou, kdy žáci přistupují k výuce v rámci možností pozitivně. Motivaci vnímáme jako souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání, zaměřují ho určitým směrem, řídí průběh, ovlivňují reakce. Klasické motivační prvky, které ale mohou na každého působit jinak, jsou např. vhodně zvolený název činnosti, názorné ukázky a reálné situace, podpoření pocitu úspěchu, pro jiného je to jasnost či soustavnost, prvek tajemna, dobře navozená atmosféra, jindy motivuje osobní zaujetí učitele nebo hra.¹⁸² Důležité je, že vlastní konstrukce poznatků a samostatné učení jsou více motivující než jejich pouhé přebírání.

4.2.2 Slovní metody

Slovní metoda je jedna ze základních a nejen v dějepise nejsnáze proveditelných. Bohužel výzkumy dokazují, že u mnoha dějepisářů stále převažují: nejen výklad, ale dokonce diktování učiva do sešitu.¹⁸³ Vzhledem k narativní povaze historie má dobrý výklad ve výuce dějepisu stále své místo. Pokud však chceme, aby si žáci kompetence skutečně osvojili, má větší potenciál metoda

179 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, 161n.

180 Tamtéž, s. 162-3.

181 Tamtéž, s. 166-7.

182 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 67-70.

183 BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno, 2015, s. 309.

dialogická, která může vhodně položenými otázkami stimulovat myšlení žáka. Navíc může dialog fungovat na heuristické bázi (zabývat se novými poznatky, jejich vyhledáváním, žák se zapojuje do řešení problému (otázky) a přináší řešení), nebo může být diskuzní, pracovat se získanými poznatky. V ideálním případě vede diskuze k tomu, že žáka podnítl nejen k odpovědi, ale i dalším otázkám.¹⁸⁴ Ostravský výzkum z roku 2012 uvádí výklad jako nejvíce používanou metodu. Shodly se na tom asi tři čtvrtiny žáků, učitelů i studentů. Téměř polovina žáků se shodla na častém diktování do sešitů, což ale přiznávalo jen 10 % učitelek a 20 % učitelů. Polovina učitelů naopak uvedla formu diskuze, což ale stejně vnímala jen třetina žáků. Větší shoda panovala na využívání žákovských referátů.¹⁸⁵

4.2.3 Zprostředkovaný přenos pomocí názorné ukázky – práce s pramenem

Ve výzkumu Gracové a Labischové z roku 2012 byla práce s pramenem v hodině dějepisu poměrně málo významná. Pro srovnání: samostatné položky práce s textem, s filmem a s vizuálními prameny obdržely všechny mezi 10-20 %, zatímco výklad zhruba 80 %. Výrazně více bylo i diktování do sešitů, diskuze a referátů, méně jen skupinové práce. Jako doplňující metoda ale práce s pramenem úplně nezapadla.¹⁸⁶

Názorná ukázka má smysl pro lepší vstřebání zprostředkovaného (vzdáleného) historického tématu. Názorně můžeme prezentovat i „akustický“ historický materiál, ale větší možnosti analýzy umožňují prameny vizuální. Historici a učitelé pracující s „moderními“ prameny si zároveň potřebují osvojit i kompetence mediálních studií.¹⁸⁷ Prameny mohou být ve své původní podobě (dojdeme k nim na exkurzi, prohlédneme si je v muzeu), nebo upravené pro potřeby výuky: 2D reprodukce, audiovizuální reprodukce, mapa, časová linka. „V práci s prameny se žáci více angažují. Kladou otázky, zkoumají zdroje informací, formulují závěry, zaujímají postoje. Žáci si samozřejmě nezapamatuji jako zážrakem vše, ale jen témata, k nimž si vytvoří silnější vztah. Učitel to může prostřednictvím výběru pramenů a další organizací výuky ovlivnit.“¹⁸⁸

Demonstrace je vždy provázána se slovními metodami. Primitivnější je ilustrace po výkladu, náročnější je heuristický postup: demonstrace předchází a obsahuje zadání pro žáky: (popiš, najdi, porovnej...). Zadání by systematicky mělo obsahovat tři kroky: 1) analýza, 2) hodnocení, 3) kontext. Zevrubná analýza může zkoumat nejen to, kdo je autor, dobu vzniku, typ pramene atd., ale také o čem pramen vypovídá, jaký byl záměr autora, jaké jsou další zdroje k prameni, nebo co nám v

184 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 169-172.

185 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. *Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 529.

186 Tamtéž.

187 BENEŠ, Zdeněk. *Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi*. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha, 2014, s. 191.

188 NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 94.

pramenu chybí.¹⁸⁹ Julínek zmiňuje kromě ilustrační a heuristické ještě smíšenou aplikační formu, kdy je určitý vědomostní základ rozvíjen na ukázce, která vybízí k originálnímu řešení.¹⁹⁰

Skládání a tvoření historie vyžaduje poctivou práci a představivost. Představivost přesto, že si studenti často myslí, že historie sestává z jasně definovaných a nezpochybnitelných dat, jmen a faktů.¹⁹¹ V procesu učení zároveň žáci nepřichází jen na poznatky, ale učí se i samotné metody. Kromě informací se učí i pracovat s informacemi.

Kromě slovních metod a práce s názornou ukázkou máme ještě třetí okruh metod: Přenos zprostředkovaný samostatnou prací, ke kterému se vrátíme po přehledu pramenů.

4.3 Typy pramenů (ve škole) a práce s nimi

Historické prameny zůstávají stejné, ať už je využijeme jako ilustraci, nebo jako materiál při heuristické práci. Pramenům přiřazujeme při interpretační a kritické práci určitou míru autenticity a zprostředkovanosti – různé druhy historických pramenů zobrazují reálnou, zobrazenou, případně fiktivní historii. Některé zdroje mohou být na hranici obou kategorií, například kroniky, deníky apod.¹⁹²

Dějepis a didaktika dějepisu pracuje s historickými prameny jen do jisté míry. Jen okrajově se žáci setkávají s listinami, kronikami, dobovými dokumenty, nahrávkami. O něco více se setkávají se srozumitelnějšími zprostředkovanými zdroji: uměleckými díly, karikaturami, fotkami, historickými mapami, případně s nástroji, zbraněmi, nemovitými památkami. Možnosti se proměňují v souvislosti s věkem a zkušenostmi žáků, učitel vybírá prameny s motivačním potenciálem.¹⁹³

I pro práci s textem je dobré znát povahu ostatních typů pramenů, protože jejich charakteristiky se v mnohém prolínají. Při srovnávání ukázek z beletrie s jinými prameny je užitečné přesně pojmenovat, v čem je jejich čtení jiné a v čem podobné.

Důležité je zmínit, že při práci s písemnými prameny využívám i přístupy, které jsou rozvíjené spíše ve stylistice a literární výchově (rozbor postav v textu, asociace spojené s textem). Inspiruji se zde mimo jiné přístupem H. Havlůjové a J. Najberta, kteří využívají při výuce muzejnickou metodu „objektového učení“. Ukazují na ní, že hlubší ponoření do materiálu (pramene) a „užití všech smyslů i intelektuálních schopností k pozorování, tvoření hypotéz, hodnocení, klasifikování, třídění i zpracovávání informací“ může mít svůj význam, i když stojí čas, strávený vlastně něčím mimo

189 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 81-82.

190 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 172-174.

191 OVERFIELD, James H. *Sources of global history since 1900. Second edition*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning, 2013, s. xvii.

192 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 172.

193 NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 98-9.

vlastní vyučovací předmět.¹⁹⁴ Dnešní snaha RVP o mezipředmětovou spolupráci nicméně propojování předmětů podporuje.

4.3.1 Fotografie

Fotografie je důležitým médiem 20. století, je důležitým médiem kolektivní i rodinné paměti. Zároveň je patrná její pomalá proměna, fotografie ze začátku století a černobílá umělecká fotka z dnešní doby si mohou být velmi podobné. Fotografie se objevují na výstavách, v historických pracích, v učebnicích, na internetu, ve veřejném prostoru, v reklamě, na sociálních sítích. Ve výzkumech jsou v celkovém srovnání uváděny jako nejčastěji využívaný materiál. Autorky ostravského výzkumu k tomu uvádějí i podrobnější informace o tom, jak jsou fotografie využívány: jak pro prezentaci učiva, tak pro doplnění poznání minulosti. Minimálně polovina žáků i učitelů někdy fotografie analyzovala. „Přesto čtvrtina žáků se ani v současné době neučí historickou fotografií analyzovat, tuto praxi potvrdilo jen zanedbatelné procento vyučujících (4 %). Fotografie tak plní ve výuce obvykle pouze ilustrativní funkci a prezentována je mnohdy nepřiliš efektivně...“¹⁹⁵

Fotografie má přitom ale velký heuristický potenciál, je u ní možné mnohé domýšlet a zjišťovat. Při práci s fotografií jako médiem je zásadní rozlišovat typy fotografií: např. dokumentární, mediální, amatérská, propagandistická.¹⁹⁶ Míra dokumentárnosti a ideologičnosti je samozřejmě nejednoznačná. Kromě toho, že fotografie není objektivní, je také snadno manipulovatelná. Již před počítačovými programy byly fotky retušovány, ořezávány a inscenovány. Retušované fotky jsou vhodným materiálem pro zkoumání ideologie a propagandy.

Analýzou fotografie se většinou doporučuje začít, jelikož je „uživatelsky vstřícnější a méně náročná než text“ a při práci s fotografií se žáci mohou naučit základní způsoby interpretace. Přesto je didakticky vhodnou fotografií potřeba pečlivě vybírat.¹⁹⁷ Práce s fotografií je časově nejméně náročná. Zvláště výhodná je pro svůj emocionální náboj, dobře slouží jako pomůcka pro zapamatování. Oblíbeným úkolem je srovnání fotografií jednoho místa v proměnách času.¹⁹⁸ Existuje ale spousta dalších možností, jak s fotografií pracovat. Nabízí se zkoumání každodennosti, módy, reklamních fotografií, rodinných alb.¹⁹⁹

194 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 77-80.

195 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4, s. 532.

196 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 101.

197 NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 89-90.

198 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 129-132.

199 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 102-105.

4.3.2 Plakát, karikatura

Pramenem je také dobový plakát nebo karikatura. Karikatura se vyskytuje v dějinách už od starověku. Karikatura využívá zesměšnění, ironii, nadsázku, symboliku. Umožňuje snadno se vyjádřit k ožehavým tématům. Zpětně potom interpretace karikatury může dobře ukázat, jak určitý člověk sděloval dané informace, jaký měl na ně názor.

Karikatura se někdy také stává nástrojem propagandy. Známým příkladem z dob normalizace je časopis *Dikobraz*, který karikatury hojně využíval. Jednalo se o prorežimní tvorbu, jen výjimečně se objevila i karikatura v pravém slova smyslu – tedy svobodná a mířící na oficiální moc, například kritikou neproduktivního hospodářství. Hospodský říká: „Máte to marný, v pracovní době vás dovnitř nepustím.“ nebo (obrázek budovy a dělníků) „Copak to tu budujete?“ „To bude nový výzkumný ústav pro výzkum a budování nových výzkumných ústavů.“²⁰⁰ Ironie a zkratka karikatury a plakátu koresponduje s některými krátkými prozaickými útvary.

4.3.3 Film, videoukázky

Film je považovaný za jedno z nejvlivnějších médií dneška. Do výuky se dostává pro svůj motivační i interpretační potenciál, filmy navozují emoce a tím se zářívají do paměti.²⁰¹ Podle ostravského výzkumu z roku 2012 jsou dokumentární filmy a hrané seriály na druhém a třetím místě v žebříčku používaných pramenů ve výuce.²⁰² V roce 2016 ve výzkumu ČŠI se dokumentární filmy umístily dokonce na prvním místě a hrané na čtvrtém.²⁰³ Žánr dokumentárního a fiktivního filmu se zároveň někdy slévá, např. u televizního cyklu *České století*. Dobové normalizační filmy a seriály zároveň mají svá specifika. Velmi často zpracovávají každodenní život vybraných skupin obyvatel a na nich ukazují zapojení jedince do kolektivu.

Dnešní divák milující retro zároveň často neřeší, co se ve snímku děje, ale všimne si, co mají postavy na sobě a co jim leží v poličce, jak „normálně“ žijí. Obrovské množství takto zfilmovaných „běžných dní“ normalizace se pak pro většinu diváků stává téměř dokumentem. Film ani seriál ale nemůže být za spolehlivý pramen považován, a to ani v zobrazení každodenních událostí a běžných situací ze zaměstnání. Ty jsou totiž vždy vybírány s určitým záměrem. Jediné, kde by se dalo i původnosti uvažovat, je například zobrazení čistě nehmotných reálií, například interiérů nebo domů.²⁰⁴ I z těch ale budou vybrány určité typy, které budou zobrazeny určitým způsobem a

200 PERNES, Jiří. *Dějiny Československa očima Dikobrazu 1945-1990*. Brno, 2003, s. 177, 202.

201 Srov. ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 9-14.

202 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 532.

203 ČŠI. *Tematická zpráva: Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách* [online]. Praha, 2016, s. 11 [staženo 1.2.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>

204 Srov. ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 85.

natáčeny z určitého úhlu. Obchod v seriálu *Žena za pultem* je velmi nepřírozeně zaplněný nejrůznějším zbožím, které v takové hojnosti pohromadě nebývalo.²⁰⁵ Srovnání s jiným pramenem se tak hodí i u těchto běžných věcí.

S filmy ve výuce pracuje už dlouho například projekt *Jeden svět na školách* společnosti *Člověk v tísni*. Na internetu nabízí filmy s metodickými materiály, především k tématu disentu (České děti, Charta 77, Plastic people), ale i jedno téma sociální: dětství v 70. a 80. letech. Zajímavý je film *Nikomu jsem neublížil*, kde vypovídá bývalý pracovník StB.²⁰⁶ Každé téma je založené na filmové ukázce, dále obsahuje text, ve kterém jsou uvedeny cíle „lekce“ a základní informace, například cílová skupina. Mezi doprovodnými materiály jsou samostatné dokumenty (například archivní fotografie Českých dětí nebo jejich deklarační). Materiály obsahují anotace, klíčové kompetence, popis postupu.

Výuce pomocí filmu se věnuje také nový metodický portál Ústavu pro studium totalitních režimů *Dějepis21*.²⁰⁷ Tento portál obsahuje celou knihovnu filmových ukázek, které je možné využít ve výuce normalizace.²⁰⁸ Jedná se o krátké ukázky doplněné návrhy, jak s nimi pracovat. K využití filmových ukázek ve výuce vyšla tamtéž příručka *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*.²⁰⁹ Výhodou portálu je, že nabízí utříděný materiál pro konstruktivistickou práci: krátké filmové ukázky jsou roztrženy do tematických skupin (společnost, kultura, životní styl). Otázky k ukázkám také nemíří jen na zvládnutí faktů, ale soustředí se i na práci s pramenem a práci s médiem filmu. Nevýhodou je, že mnohé ukázky a otázky jsou mířené spíše na starší studenty gymnázií a středních škol.

4.3.4 Textové prameny

Dalším z pramenů je text. V novějších dějinách především úřední dokumenty, zápisy, protokoly z výslechu, proslovy, seznamy, vyhlášky... Naše civilizace shromažďuje velké množství písemných pramenů, které tvoří kilometry archivního materiálu, dnes částečně digitalizovaného. Text je snadno vytvořitelný a šířitelný, zároveň dokáže obsáhnout velké množství myšlenek.

Analýza textů je podle ostravského výzkumu ve školách používána mnohem méně než metody slovní (monologické i dialogické). Z pohledu učitelů je přibližně stejně častá jako např. diktování do sešitu, referáty, či analýza jiných pramenů. Žáci ji vnímají jako jednu z okrajových, ale

205 MAREŠOVÁ, Ina. Romance za pultem: Průvodce po třech re-representativních prostorech normalizačních milostných příběhů. In: BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLOVÁ. *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*. Příbram, 2010, strana 88.

206 ČLOVĚK V TÍSNI. *Jeden svět na školách* [online]. [Cit. 12.11.2019]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15235-normalizace>

207 *Dějepis21, Databáze normalizace* [online]. [Cit. 7.3.2019]. Dostupné z: <http://dejepis21.cz/databaze-normalizace>

208 vyšlo též DVD s ukázkami a metodickými listy: ÚSTR. *Česká společnost 1969–1989* [DVD]. Praha, 2013.

209 ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014.

používaných metod, využívanou podobně často jako skupinová práce či sledování a analýza filmů a jiných pramenů.²¹⁰

Textové prameny nabízejí různé možnosti klasifikace. Roli hraje specifická situace, pro kterou byl text napsán: zda jde o text oficiální (institucionální) nebo osobní, jestli jde o text s jasným adresátem, zda byl text psán pro veřejnost, nebo soukromé účely. Texty, které byly napsány pro jiný účel než jako sdělení příštím pokolením, bývají méně zaujaté. Každý textový pramen byl ale napsán z určité perspektivy. V rámci historické vědy rozlišujeme také primární a sekundární prameny: primární (bezprostřední) písemné prameny jsou přímo dokumentem doby, jejich obsah i účel vzniku se nachází v jejich současnosti. Sekundární prameny se vztahují zprostředkovaně k primárním pramenům z minulosti.²¹¹

Pro účely výuky hovoříme o didaktizovaných písemných pramenech: texty vždycky procházejí základní úpravou, aby se daly ve výuce použít. I u těchto textů je potřeba zvážit jejich vhodnost z hlediska obtížnosti čtení, časové náročnosti, vyváženosti (např. multi-perpsektiva). Ve výuce záleží na tom, v jaké fázi písemný pramen používáme, Gracová a Labischová doporučují pro motivaci krátký a více kontroverzní pramen, v další fázi potom delší pramen k analýze.²¹²

Mezi často používané patří různé veřejně šířené dokumenty (Charta 77, Dva tisíce slov, stranické dokumenty a zprávy, novoroční prezidentské projevy aj.). Ve škole se využívají i různé sekundární prameny, které jsou někdy vydávány v podobě upravené pro potřeby škol: slovníky, odborné texty, atlasy.²¹³ Z literárních pramenů se v určitých případech využívají i ukázky literární, např. literatura faktu, populárně naučná literatura, paměti, tedy texty s primárně poznávací, ale i uměleckou a oddychovou funkcí. Tyto texty mají oproti textům institucionální povahy např. tyto charakteristiky: nutnost porozumění kontextu, „osobní“ hledisko, při správném výběru umožňují snadnější porozumění, mají větší emocionální náboj (např. konkrétní příběh), podněcují imaginaci.²¹⁴ Beletrie jakožto pramen kulturní povahy má mezi texty specifické postavení (viz níže).

V rámci analýzy textových pramenů je zásadní, o jaký žánr se jedná. Historická publicistika, populárně naučná literatura, literatura faktu aj. se od sebe výrazně liší. Popularizace historie znamená většinou vynechávání méně důležitých informací, výsledné dílo tak mívá různou kvalitu. Populárně naučná literatura by ale stále měla být objektivní a přesná, i proto Labischová klade práci s populárně naučnou literaturou ve výukovém procesu před práci s beletrií, u které kritérium

210 GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 529.

211 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 79-80.

212 Tamtéž, s. 79.

213 Tamtéž, s. 74n.

214 Tamtéž, s. 82-87.

„historické“ objektivitu nehraje hlavní roli. I u populárně naučných článků je potřeba rozumět fungování jejich žánru. To mohou trénovat různá cvičení: porovnávání, krátké výtahy a shrnutí, vypracování otázek k textu aj.²¹⁵

Podle Labischové „význam textu jakožto zdroje historického poznání spočívá především v reflexi a verifikaci informací získaných prostřednictvím jiných forem sdělení.“²¹⁶ I to je důležité. Psané texty skýtají nepřehledné možnosti kladení otázek, analýzy, interpretace, hledání souvislosti, srovnávání s jinými prameny, tvoření závěrů. Čtenářská dovednost tím tvoří základ pro kompetenci k učení.²¹⁷ Zatímco o filmu učíme především proto, že se s ním žáci setkávají denně, ukázkami z literatury spíše motivujeme ke hledání dalšího, komplikovanějšího pohledu.

Práce s textovým pramenem je propracovaná na Západě. Čítanka textových pramenů světových dějin: *Sources of twentieth-century global history* zmiňuje důležitost textových ukázek při studiu historie, která je ze své povahy narativní.²¹⁸ Autoři argumentují ve prospěch využívání textů srovnáním s jinými školními předměty: „imagine a course of organic chemistry in which students never set foot in a laboratory, or a literature course in which they read commentaries on Shakespeare's plays but none of the plays themselves.“²¹⁹ Historická čítanka řadí do světových dějin i Dva tisíce slov Ludvíka „Vačulíka“. V publikaci je celý text (v angličtině) s otázkami, např.: „Jaký je Vaculíkův pohled na selhání komunistické strany? Jakou strategii Vaculík vidí pro záchranu československého reformního hnutí a jeho úspěch?“ Poslední úkol je srovnání petice s podobnými texty A. Sacharova, Medvěděva a Turchina.²²⁰

4.4 Beletrie jako specifický pramen

Pro starší historická období, kdy nebyla ještě krásná a odborná literatura od sebe oddělena, je pro nás beletrie cenným pramenem. Také v beletrii z dob normalizace se ale setkáme s historickými reáliemi, typizovanými postavami a zajímavými detaily. V kapitole 2.2 byly zmíněny výhody beletrie jako pramene: možnosti interpretace, různé perspektivy, motivace ke srovnání s jinými zdroji. Využívání jakékoliv beletrie v dějepise vyžaduje obezřetnost: žáci obtížně rozlišují fakta od fikce, podobně jako při sledování filmů. Pokud ale známe specifika literatury a umíme ji podrobit kritice, můžeme na ní trénovat historickou kompetenci.²²¹ Specifická je beletrie především tím, že

215 LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 25.

216 Tamtéž, s. 23.

217 ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín, 2012, s. 11, 13 [staženo 9.11.2019]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

218 Pojem narativ znamená v literární teorii závislost (spojitost) toho, o čem se vypráví na tom (s tím), jak se to vypráví. Srov: MÜLLER, Richard a Pavel ŠIDÁK, ed. *Slovník novější literární teorie*. Praha, 2012, s. 341-342.

219 OVERFIELD, James H. *Sources of global history since 1900. Second edition*. Boston, 2013, s. xv.

220 Tamtéž, s. 324-5.

221 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 84-85.

na rozdíl od odborné literatury podřizuje výběr informací (faktů), reálií i událostí umělecké funkci, která více než u odborné, ale i populárně naučné literatury převažuje nad funkcí poznávací.²²² Beletrie, podobně jako historický román a vzpomínková literatura, nám ukazuje zajímavé myšlenky dobových účastníků, proto se dá využít především jako „pramen k dějinám mentalit doby, v níž autor díla tvořil.“²²³

Beletrie jako zdroj poznání (pramen kulturní povahy) má dnes zvláštní postavení. Zdá se, že je jako zdroj na ústupu jak ve společnosti, tak ve škole. Zároveň je dnes stále literární výchova samostatný školní předmět, což u filmu či fotografie říct nemůžeme. Jako médium je tedy literatura (spolu s jazykem) stále považována za důležitou. Metodika *HistoryLab* práci s textem (obecně) přirovnává k „detektivnímu pátrání“, které může být ještě podpořeno vzhledem originálního dokumentu. Na druhou stranu musíme minimálně u části žáků počítat s „apriorní nechutí rozebírat text.“²²⁴ Zvláště na konci června, kdy se normalizace probírá. U ukázky z beletrie má největší motivační potenciál příběh, i když se jedná třeba jen o krátkou epizodu, jednu událost. Literární teoretik J. Culler píše, že „člověku je od přírody vlastní touha poslouchat a vyprávět příběhy.“²²⁵ Proč tomu tak je? Příběhy nás zajímají svou nápodobou života, popisováním zvrátů; toužíme po poznání života druhých lidí, ať už abychom se s nimi mohli identifikovat, nebo abychom se měli vůči čemu vymezovat.²²⁶

4.4.1 Výzkum

Z výzkumu Gracové a Labischové se dozvídáme, že beletrii používá v hodině pravidelně 15 % učitelů, tedy zhruba polovina oproti fotografiím a filmům. Žáci ji jako pravidelný materiál vnímají dokonce pouze v 5 % případů (resp. 8 % u SŠ). Vůbec se s ní údajně nesetkává 50-60 % středoškoláků a 30 % učitelů, zbylý počet 35-40 % žáků a 60 % učitelů přisoudilo krásné literatuře prostřední údaj „občas“ používaná. Méně hlasů než krásná literatura získaly už jen plakáty a karikatury. Mírně matoucí může být označení „krásná literatura“, které si ne všichni spojí se všemi díly, která do této množiny patří (např. dobrodružné romány). I tak to vypadá, že většina učitelů nejspíš ponechává literární ukázky hodinám literatury. Krásná literatura je podle výzkumu ve velké míře spojena s vyučujícími, kteří mají jako druhou aprobaci český jazyk. To je pochopitelné, protože vyučující češtiny mají více zažitou literární analýzu. Na druhou stranu, beletrii čte pravděpodobně každý učitel, naopak filmovou a fotografickou „výchovou“ také běžný učitel neprochází, pokud kromě své školy nevystudoval FAMU, filmovou vědu nebo fotografii. Autorky výzkumu dodávají ještě další postřeh: krásnou literaturu (podobně i již zmíněný internet) uvádějí

222 LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 23.

223 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 78-79.

224 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 91-92.

225 CULLER, Jonathan D. *Krátký úvod do literární teorie*. Brno, 2002, s. 93.

226 Tamtéž, s. 101-103.

výrazně častěji učitelky ženy než učitelé muži (14 % : 4 %). Tam ale opět hraje roli nejasnost výzkumu, nevíme, jak se protíná kritérium pohlaví s typem školy.²²⁷

4.4.2 Práce s beletrií v dějepise

Učitel by měl být obezřetný už při výběru knihy. Gracová a Labischová doporučují vybírat díla, v nichž jde fakta a fikci lépe rozlišit a která zároveň neobsahují stereotypy, ale spíše ukazují nové perspektivy a problémy. Lepší jsou také ukázky, které se soustředí spíše na dějiny mentalit, sociální dějiny a každodennost. Důležité také je, aby se dětský čtenář dokázal s někým v knize identifikovat a aby ho četba bavila.²²⁸ Takto bývá tradičně využívána beletrie s dětským hrdinou. Tento efekt může mít tedy i dobová beletrie, která je zároveň i mentálně zakotvená v době svého vzniku.

Jaké máme možnosti analýzy beletrie při výuce dějepisu? Činnosti by šlo rozdělit na dva základní okruhy. Prvním okruhem je samostatný „literární“ rozbor ukázky, který se soustředí na fungování beletrie jako narativního média.²²⁹ Druhým okruhem je srovnávání ukázky s jinými prameny. Ke srovnání můžeme vybrat klidně jen jeden aspekt ukázky: např. postavu, prostředí, událost. Srovnání a analýza nemají přesně stanovené pořadí. V upravené Bloomově taxonomii analýza následuje po porozumění a aplikaci, které obě mohou srovnávání využívat. I po analýze ale může následovat srovnání, které bude pracovat s hodnotami. Stejně tak existuje srovnávání, které už má spíše charakter tvoření, pokud chceme po žácích komplexní výstup.²³⁰

V čem je tedy analýza beletrie jiná než u ostatních médií? V čem tkví potenciál literární analýzy pro výuku dějepisu? Počítáme s tím, že žáci mají základy literární teorie a že budou ochotní ji v dějepise využít. Snaha o komplexní porozumění textu může mít samozřejmě přesah i do stylistiky a mluvnice. Výhodné jsou pro takovou práci jednodušší texty, u kterých je rozbor snáze proveditelný.

Ve fázi analýzy je vždy znovu potřeba připomínat, že jde o specifický pramen. Dále postupujeme od nejdůležitějších informací k detailům (spíše deduktivní přístup), nebo od detailů k obecnějším informacím (spíše induktivní přístup). Mezi základní informace počítáme: kdo je autorem textu, kdy byl text napsaný, o jaký žánr se jedná. V rámci příběhu jsou potom nejdůležitějšími složkami postavy, prostředí a děj, jazyk a obecně styl vyprávění. Míra důležitosti jednotlivých složek závisí samozřejmě na cíli, který rozbořením ukázky sledujeme, a na typu ukázky.²³¹

227 GRACOVÁ, Blažena a DENISA LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*. 2012, roč. 22, č. 4, s. 521.

228 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 85.

229 O nutnosti ovládat terminologii média (filmu): ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 28n.

230 MŠMT. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [online]. [Cit. 12.11.2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35596_1_1/

231 Inspiruji se mimo jiné rozbořením filmové ukázky, viz: ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 26-30.

4.4.3 Zkoumání příběhu²³²

Spisovatel vytváří postavy mimo jiné proto, že mu umožňují zkoumat postoje jiné než vlastní.²³³ Všechny postavy (i „historické“) jsou ale stále jeho dílem. Postavy v příběhu si můžeme technicky rozdělit na hlavní a vedlejší. Zamyslet se můžeme nad tím, do jaké míry jsou typové (reprezentují nějakou širší skupinu).²³⁴ U postavy dále můžeme rozebrat její vliv na události (příběh), jestli je spíše pasivní nebo aktivní, jakou má motivaci ke svému jednání a jak události hodnotí, jak se v průběhu vyvíjí a reaguje. Z jejího jednání můžeme usuzovat, jestli se jedná o postavu kladnou či zápornou (tato otázka nás vrací k tématu identity, která má na vnímání dobra a zla vliv). Důležité také je, jestli je některá z postav vypravěčem. Jelikož jsme v hodině dějepisu, vnímáme také, jestli se postava přímo střetává se společenskými, politickými či hospodářskými okolnostmi.²³⁵

Okolnostmi nemusí být jen dějinné události, ale u příběhu z dob normalizace může mít vliv „kádrový“ posudek postavy, zda je postava členem KSČ, nebo zda se společensky angažuje jiným způsobem, jaké má povolání, z jaké pochází rodiny. Zajímají nás vztahy mezi postavami, jak rodinné, přátelské a partnerské, tak ty, které vycházejí z politických a společenských konstelací.

Prostředí a čas jsou pro nás také důležité, zvláště pokud kniha obsahuje důkladné popisy míst, měst, krajiny, cest. Zajímat nás bude, kdy se příběh odehrává (zda to lze identifikovat přesně), co vše může být v textu historicky doložitelné (dobové reálie) a co je zřejmá fikce. Jestli je prostředí statické, nebo ukázka zobrazuje nějakou změnu. Z hlediska děje nás bude zajímat (a ukázka by se na to měla soustředit): co jsou hlavní události, jestli text zmiňuje jejich příčiny a následky, jestli jsou příčiny vnímány jako individuální, nebo společenské. Zajímat nás bude také, jak jsou tyto události popsány a jak na ně reagují postavy, jak je vysvětlují, zda a jaké vidí řešení problému. Můžeme zhodnotit originalitu ztvárnění událostí, všimnout si stereotypů. Odlišit můžeme dva základní typy výstavby děje: chronologický a soustředěný na zápletku.²³⁶

Kompozici a jazyk nemusíme studovat úplně podrobně, ale právě u nich můžeme odhalit další specifické možnosti výpovědi, které nabízí literatura oproti jiným médiím. Perspektiva může mít vliv na celkové vyznění: jestli příběh popisuje některá z postav, nebo vševědoucí vypravěč. Popisuje děj s uznáním a souhlasem, nebo s ironickým odstupem? Vliv má i druh řeči: u ukázky z knihy *Medorek* je zásadní rozlišit, že jsou některé řeči pronesené a jiné myšlené.

232 V této kapitole vycházím kromě *Dějin ve filmu* především z: LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ.

Příručka ke studiu didaktiky dějepisu. Ostrava, 2008, s. 84-86.

233 PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště, 2007, s. 217.

234 *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. Donauworth, 2012, s. 64.

235 PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště, 2007, s. 218-230.

236 ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 27-28.

Specifikem literatury je, že může příběh (situaci) vystavět pomocí jazyka zcela svobodně. Jednu a tutéž událost mohou různí autoři popsat zcela jiným jazykem. Příkladem je technická každodennost V. Párala a poetická každodennost B. Hrabala, „vznešené“ květnové povstání u J. Drdy a zpackaný pokus o něj ve Škvoreckého *Zbabělcích*. Metaforičnost jazyka umožňuje jednotlivé situace a obrazy rozvést a ukázat v nečekaných myšlenkových souvislostech. Grušův *Dotazník* využívá situaci vyplňování kádrového dotazníku, do kterého vpisuje celý román o minulosti své rodiny.²³⁷

Rozborem dílčích aspektů se dostaneme k hodnotám a autorskému záměru. Ptáme se na to, „jakým způsobem je minulost (v ukázce) zobrazena.“²³⁸ Zajímá nás, které hodnoty (normy) text prosazuje a jakým způsobem to dělá: jestli jsou normy záležitostí jedince nebo širší skupiny, jestli jsou normy představeny jako osobní či „dané bohem“. Zásadní otázka potom je, jestli postavy k normám přistupují spíše kriticky (boří je), nebo pozitivně (obhajují je, naplňují) a jaký je záměr autora: zda ukázat, že určité jednání je správné (např. dodržení normy), nebo jestli takové jednání popisuje kriticky (případně ironicky).²³⁹

4.4.4 Čtenářské strategie – pokročilé čtení

V dějepise nemusíme zabíhat do všech podrobností a zákrutů literární analýzy. Přidat však můžeme některé ze čtenářských strategií, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Zahraniční koncept kritického myšlení a čtenářské gramotnosti, který není přímo zahrnutý v RVP, propagují dnes různé iniciativy, podobně jako to je u méně známé historické gramotnosti. Využití čtenářské gramotnosti vidí její příznivci nejen v hodinách českého jazyka, ale ve všech předmětech, kde je potřeba číst texty. Její nepřítomnost považují za fatální: neschopnost např. ověřovat si informace může mít negativní vliv na demokratické fungování společnosti.²⁴⁰ Koncept čtenářské gramotnosti má různé roviny, formulované jako kompetence, které má žák ovládat. Kromě práce s textem to jsou vztah ke čtení, schopnost sdílení a metakognice (reflexe vlastní čtenářské gramotnosti). Přímo práci s textem potom obsahují dvě roviny: doslovné porozumění a vysuzování. Co nám mohou tyto roviny nabídnout v hodině dějepisu?²⁴¹

Doslovné porozumění znamená umět rozlišit podstatné a nepodstatné informace, dokázat nalézt souvislosti uvnitř textu a orientovat se v jeho struktuře, umět klást textu otázky. Především tento bod je důležitý, otázky totiž nemusí klást jen učitel. Otázky se dají rozlišit na ty, na které jde

237 GRUŠA, Jiří. *Dotazník, aneb, Modlitba za jedno město*. Toronto, 1978.

238 ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha, 2014, s. 31-32.

239 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 85-6.

240 ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín, 2012, s. 7-9 [staženo 9.11.2019]. Dostupné z:

https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

U nás se rozvoji čtenářské gramotnosti věnuje např. Kritické myšlení, z. s. <http://www.kritickemysleni.cz>

241 Tamtéž, s. 9-14.

odpovědět pomocí textu a na ty, které se ptají na kontext. Při čtení ukázky z beletrie mohou žáci sami formulovat, co by se potřebovali dozvědět za doplňující informace. Podobný efekt má čtení s předvídáním, kdy z hlediska dějepisu žáci přemýšlejí nad následky a důsledky. Další z metod je řízené čtení, které vede k většímu ponoření se do textu skrze zpracování myšlenek textu jinou formou či diskuzi nad textem. Shrnutí textu do klíčových slov již naopak směřuje k vysuzování. Vysuzování dále zahrnuje schopnost formulace hlavní myšlenky textu, schopnost srovnání textu s jiným zdrojem, posouzení autorského záměru (z hlediska cíle i prostředků). Praktické jsou i komplexní metody, které řízené čtení dále podporují, např. metoda Ano-ne, I.N.S.E.R.T., Podvojný deník a další, jež lze využít především u odborných textů.²⁴²

Smysl mohou mít i další spíše kreativní úkoly, které většinou žáci znají z literární výchovy: doplňování a přepisování textu, dokončení příběhu či doplnění začátku, dopis postavě/autorovi, sepsání deníkového záznamu z pohledu postavy, změna vypravěčské perspektivy. Většinu z nich ale bude třeba pro dějepis upravit do minimalistické verze. I v dějepisu se běžně využívají postupy, které umožní text kreativně ztvárnit: příručky uvádějí například živý obraz, komiks, mapu, časovou osu, referát, vymýšlení názvu díla.²⁴³

4.4.5 Srovnávání

Kromě analýzy a noření se do textu můžeme srovnávat a hledat historické souvislosti. Základní a nejjednodušší srovnání, na které se ale někdy zapomíná, je srovnání s vlastními vědomostmi, tedy rozdělení informací na známé a neznámé. U beletrie to je jiné než u odborného textu, ale i tak se můžeme ptát, jestli je v textu něco, o čem žáci už dříve četli nebo slyšeli. S tím souvisí i otázka, jestli nám v textu něco chybí. Vedle vědomostí je přínosné (a motivující) zabývat se i emocemi z textu a pocity, které text navozuje, u beletrie se tomu každopádně nevyhneme. Další srovnání potom může být s vlastní zkušeností, u ukázky z minulosti tedy i srovnání minulosti a současnosti. Můžeme využít rodinnou paměť (zeptejte se doma), nebo nechat žáky hypoteticky vstoupit do děje: „Co bys dělal/a, kdybys tam byl/a?“²⁴⁴

Následuje srovnání s dalšími zdroji. Zdroje můžou být připravené, nebo se může učitel žáků zeptat, jaké zdroje by sami vybrali z těch, které znají. V dějepise dojdeme pravděpodobně ke srovnání s učebnicí, jiným pramenem (fotografie, film, vzpomínka pamětníka, dobový text), případně s odborným textem (např. populárně naučný článek). Konkrétní aktivity, které využívají srovnávání především fotografií, nabízí metodika *HistoryLab*.²⁴⁵ Při srovnávání beletrie můžeme vycházet

242 Tamtéž, s. 15-28.

243 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 86-7, 139-140; *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. Donauworth 2012, s. 82nn.

244 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 82-87.

245 Srov. HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 87-88, 97.

právě z určitého aspektu textu: srovnávat literární postavu s článkem o osobnosti, srovnávat popis prostředí s fotografií.²⁴⁶ Poslední fází je potom shrnutí a prezentace výsledků: nejjednodušší je shrnutí v diskuzi nebo krátkých výstupech, sepsání krátkého textu, referát.²⁴⁷

4.5 Konstruktivismus

Kromě slovních a demonstračních metod je možné učinit jádrem výuky činnost žáků. Primární zapojení žáka nejlépe popisuje metoda (v širším slova smyslu) zvaná pedagogický konstruktivismus. „Významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi.“ Důležité je také navázání nových informací „na znalosti, zkušenosti a mentální struktury, které žák již má.“²⁴⁸ Konstruktivismus má i svá omezení, ale stačí se vrátit ke třem složkám cílů (formativní, informativní a metodologická) a je patrné, že k dosažení cílů v oblasti hodnot a dovedností bude zapotřebí větší zapojení žáků. Pokud si má žák osvojit určité hodnoty, musí k nim umět dojít sám – pomocí určitých metod. Proces nefunguje, pokud se z metody a hodnot stanou opět jen „informace“.

Samostatná práce musí mít vždy určitý systém (algoritmus), podobně jako řízená diskuze. Úkol musí obsahovat sled na sebe navazujících srozumitelných kroků. Postupujeme od základního problému přes studium pramenů a zdrojů k jejich zpracování, utřídění a přípravě závěrečné reference.²⁴⁹

Rekonstrukce (konstrukce) je vlastně napodobení historikovy práce: hledání prameny, interpretace, objasňování historické skutečnosti, objevování, pátrání, nalézání, sdílení. Srovnávání a zobecňování. Tento postup lze v jednoduché formě aplikovat už od základní školy. Za použití složitějších kognitivních procesů (analýza více zdrojů, syntéza více složek historie) se potom žák střední školy může dopracovat k výsledkům, které se s historickými pracemi dají srovnávat třeba v tom, že učiní originální poznatek, zpracují nezpracovaný pramen nebo vytvoří originální formu výstupu. Pokud se žák naučí poctivě interpretační práci s historickými prameny, směřuje opět k naplňování cílů v oblasti chování a jednání. „Základní informace o autorovi pramene, o genezi pramene a o podmínkách jeho vzniku povedou žáka k opatrnosti při vynášení závěrů o historických faktech, které dokument obsahuje.“²⁵⁰

Také po heuristice musí následovat fixační a aplikační fáze. Některé dílčí poznatky si můžou žáci zafixovat i při zpracovávání úkolu, je ale potřeba dalšího zařazování, upevňování, usazování, systematizace a třídění, aby mohlo historické myšlení zakořenit. Konstruktivismus je dílčí okamžik

246 LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 27.

247 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava, 2008, s. 83.

248 KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha, 2009, s. 49.

249 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 174-5.

250 Tamtéž, s. 176-7.

ve výuce. Každý žák je specifický, z různých fází výuky si odnese různé věci. V motivační fázi je žáky výhodné, když získané vědomosti mohou rovnou dále využít.

Konstruktivismus umožňuje dělat si věci po svém a převzít odpovědnost. Žáci se „přímo a aktivně podílejí na utváření smyslu historických událostí a procesů pro současnost.“²⁵¹ V tom je konstruktivismus motivující, přestože žáci někdy tvrdí, že je více baví poslouchat výklad.

4.6 Big six

Metody tu nejsou jenom proto, abychom se díky nim naučili historické poznatky, případně si osvojili respekt k historickým památkám. Osvojení si metod historikovy práce nám umožní jiným způsobem nahlížet na věci (informace), se kterými se v životě budeme setkávat. Skupina historiků propojila tyto cíle a metody do tzv. Velké šestky hlavních konceptů historického myšlení (*Big six*).²⁵² Jedná se o přeformulování metod historikovy práce v kompetence, které si má osvojit žák. Jde tedy o postupné osvojování, které nepředkládá hotové cíle, ale zabývá se procesem, ve kterém se žák z určitého výchozího stavu má do cíle dostat. Představují tak cestu, jak využít ve výuce dějepisu metodu konstruktivismu, kterou by měl žák po dosažení historické kompetence přijmout za svou.

Podle *Big six* by si historici měli klást několik základních otázek. V první fázi se ptáme, co by se mělo z minulosti zachovat. Pokračujeme přes otázkou, jak to provést, k otázce poslední: k čemu nám to bude. To samé lze potom převést na otázky, na které by se měl ptát žák ve výuce dějepisu. Je zde popsán proces od výchozího stavu, kdy přicházíme k žákovi, který historicky nepřemýšlí, k cílovému stavu: co má žák dokázat poté, co projde výukou dějepisu. Šest základních otázek jest:

- 1) Podle čeho rozhodujeme, co je třeba se z minulosti naučit? 2) Jak víme to, co o minulosti víme?
- 3) Jak najít smysl ve složitých historických procesech? 4) Proč se události dějí a jaké mají dopady?
- 5) Jak lépe porozumět lidem, kteří žili v minulosti? 6) Jak nám historie může pomoci v přítomném životě?²⁵³

Historické myšlení je koncept, který v mnohém navazuje na předchozí vývoj didaktiky. I zde se zmiňuje, že práce historika začíná pátráním po tom, které informace jsou důležité, utvářením historického významu, který ale může být individuální. Pokud při pátrání určitému pramenu přisoudíme význam, stává se určitým dokladem (argumentem). Pramen zůstává zakotven v době svého vzniku, ale jako doklad se vztahuje k našemu způsobu myšlení. Hledání smyslu (třídění,

251 Srov. NAJBERT, J. (ed). *Promýšlet dějepis. Praha, 2017*, s. 94.

252 Citováno Šest velkých konceptů historického myšlení. Dle: NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis. Praha, 2017*, s. 20-22. Originál konceptu dostupný ze stránky: <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts> [cit. 6.5.2019]

253 Tamtéž, s. 20-22.

periodizace, chronologie) je hledáním trvání a změn. Člověka ale zároveň zajímá hodnocení: tedy například dichotomie pokrok-úpadek. Abychom se v historickém vývoji zorientovali, potřebujeme analyzovat dílčí „součástky“, příčiny a důsledky, vztahy, historické aktéry a historické podmínky různého druhu, „které jednání aktérů ovlivňují.“²⁵⁴

Velmi zajímavé jsou i dvě poznámky, které jsou ale zásadní pro správné pochopení práce historika: 1) „Historičtí aktéři nedokážou nikdy zcela odhadnout vliv podmínek, protichůdného jednání, ani neočekávaných reakcí. Každé jednání tak může mít řadu nezamýšlených důsledků,“ a 2) „Žádná historická událost nebyla nevyhnutelná, stejně jako nejsou ani události budoucí. Stačilo by změnit jediný čin nebo podmínku jednání a událost by se byla bývala odehrála jinak.“²⁵⁵ Větší zapojení žáků do konstruování historických poznatků umožňuje pochopit právě takové důležité detaily.

4.7 Závěr kapitoly o metodách

Každá metoda má své místo, učitel z nich vybírá pro konkrétní třídu a konkrétní situaci, vycházejí z didaktické analýzy učiva, cílů hodiny apod. Metody je nutné střídat, Julínek dokonce dodává, že „žádnou metodu není možné vyloučit jako nevhodnou.“ Přesto má každý učitel tendenci některé metody používat více a některé méně. „Volbu metod ovlivňuje kromě učiva i: osobnost učitele, řídicí a tvořivá činnost (kompetence), ale i dřívější zkušenosti, zvyky a rutina, komunikační schopnosti, postoj k učitelskému povolání, technické podmínky apod.“²⁵⁶

Jak již bylo řečeno, RVP nám zprostředkovává cíle v oblasti hodnot a obsah učiva, na kterém můžeme stavět. Učebnice, metodiky atd. nám dodají didaktický materiál, který můžeme použít jako prostředek. Pokud ale nechceme opominout schopnosti a dovednosti, tedy vyšší složky kognitivního cíle, je nejvhodnější vidět cíl jako konečný výsledek v rámci procesu, který vede k „historické kompetenci.“ Zároveň je potřeba upozornit: pokud chceme učit práci s fakty, musíme se smířit s určitým zredukováním faktografie. To má důsledky negativní i pozitivní: mohou uspět i žáci, kteří faktografii nezvládají, podle vlastních slov „neumí“ dějepis.

254 Citováno Šest velkých konceptů historického myšlení. Dle: NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*. Praha, 2017, s. 29-34.

255 Tamtéž, s. 33.

256 LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepis*. Ostrava 2008, s. 66; JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepis*. Brno, 2004, s. 163-165.

5. Praktická část

Vyučování normalizace s využitím dobové beletrie jsem vyzkoušel prakticky, popis a reflexi uvádím v této kapitole. Inspiroval jsem se tzv. akčním výzkumem, pedagogickým postupem, který se liší od vědeckého výzkumu důrazem na zkoušení nových postupů, „jeho podstatou není metoda, ale aktivita, činnost“.²⁵⁷ Akční výzkum má zahrnovat „naděje“ a očekávání od nových přístupů, ale také sběr informací, následnou reflexi aktivit a hledání lepších alternativ. Jde tedy v zásadě o popis a prohloubení učitelovy praxe, učitel vždy znovu přináší nový nápad, zkouší ho ve výuce, sleduje a vyhodnocuje reakce studentů a zvažuje další postup.²⁵⁸ V následující části popisuji původní postup a jeho reflexi. Hodiny jsem vyučoval v červnu 2019, takže část „sběru informací“ jsem provedl až poté a mnohé myšlenky se objevují až v reflexi. Při zápisu jsem se inspiroval formou pedagogického deníku, který využívá např. učitel a didaktik Jaroslav Najbert.²⁵⁹ Hlavní text obsahuje popis hodiny a reakce žáků, od popisu odlišuji **fialovou barvou svůj pozdější reflektující komentář**. Hodiny jsou strukturovány do tří základních částí: úvod (představení cílů a metod hodiny), popis hodiny (metody a prostředky), závěr (zhodnocení hodiny).

Mým hlavním cílem bylo představit možnosti práce s pramenem, především s dobovou beletrií. Pokusil jsem se ukázat, v čem může být použití literární ukázky užitečné pro porozumění historii a jak práce s ní může rozvíjet historickou kompetenci. V průběhu hodin jsme postupovali od jednodušších pramenů ke složitějším, k práci s beletrií jsme se dostali na závěr. Také analytické úkoly jsem se snažil odstupňovat od jednodušších ke složitějším. Z hlediska historické kompetence jsme se tedy v prvních hodinách snažili seznámit s prameny a interpretovat je. Zjišťovali jsme, jaké otázky můžeme pramenům klást a které jsou nejpříhodnější. V dalších hodinách jsme potom více zkoumali záměr autorů a historický kontext pramenů, především ve čtvrté a páté hodině, kde jsme k jednomu tématu srovnávali více zdrojů.²⁶⁰ Vzhledem k hlavnímu zaměření na cíl v oblasti historické kompetence není v hodinách rozpracovaná informativní složka do úplných podrobností. Materiály nepokrývají celou dobu normalizace ani chronologicky ani tematicky. Hodiny také netvoří souvislý blok, ale spíše škálu činností.

Základní schéma pěti vyučovacích hodin je následující:

257 NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, 53 (3), s. 300. Dostupné též z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1944&edmc=1944 [ověřeno 30.11.2019]

258 NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole, s. 300-303.

259 HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 4nn.

260 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis* [online]. Praha, 2017, s. 30-31 [cit. 16. 8. 2019]. Dostupné z: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab-cz/navod-k-pouziti-aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab-cz/#a1>

1. hodina (9. B) – začátek normalizace – spektrum pramenů
2. hodina (9.B) – každodennost – základy práce s pramenem
3. hodina (9.A) – každodennost a politické dějiny – srovnání pramenů
4. hodina (9.A) – politické dějiny, kádrování – beletrie a archivní dokument
5. hodina (9.B) – politické dějiny, StB – filmová ukázka a beletrie

Výuka proběhla v červnu 2019 ve dvou devátých třídách na Masarykově ZŠ Klánovice. Jedna třída tedy měla o hodinu více. Ve třídách bylo zapsáno 27, respektive 29 žáků.²⁶¹ Masarykova ZŠ v Klánovicích je klasická státní základní škola. Hodiny se odehrávaly v tradičním období – na konci června. Pro žáky 9. tříd to byly poslední hodiny dějepisu i jedny z posledních hodin na škole vůbec.

Paní učitelka, která žáky vyučovala v tomto školním roce, v hodinách používá většinou formu hromadného a skupinového vyučování. Přibližně dvakrát za pololetí chodí se žáky na vycházky a exkurze. Metody využívá především slovní – výklad, doplněný o řízený rozhovor a diskuzi, práci s textem a pracovními listy. Využívá také názorně-demonstrační metody: pravidelně pouští videoukázky (populárně naučná videa, filmy) a u moderních dějin audionahrávky pamětníků. Výjimečně paní učitelka využívá dovednostně-praktické metody, žáci několikrát za rok zpracovávají projekty na určité téma, někdy se jedná o skupinovou práci, jindy každý žák pracuje samostatně. Žáci tedy přímo na práci s pramenem zvyklí nebyli.

5.1 První hodina: začátek normalizace – spektrum pramenů

5.1.1 Úvod

Hlavním cílem první hodiny bylo, aby si žáci vyzkoušeli práci s pramenem jako metodu historikovy práce.²⁶² Chtěl jsem představit větší množství pramenů (fotka, karikatura, text) a ukázat jejich široké spektrum. V rámci práce s pramenem jsem chtěl nechat žáky se nad prameny zamyslet, cílem bylo, aby dokázali prameny analyzovat (původ, doba a účel vzniku) a poté různé druhy pramenů jednoduše charakterizovat. Na faktografické rovině jsme navázali na politické dějiny a pokračovali v chronologii dále – žáci skončili na minulé hodině u roku 1968.²⁶³ Výhodou bylo, že nové úkoly (metody) zkoušeli na tématu, o kterém už dílčí informace měli: o několik týdnů dříve třída zhlédla

261 Na první hodině 9. B (kap. 6.1) bylo 24 žáků z 29, na druhé (kap. 6.2) 22 a na třetí (kap. 6.5) také 22. Na první hodině 9.A (kap. 6.3) bylo 20 žáků z 27, na druhé (kap. 6.4) také.

262 JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno, 2004, s. 176-7.

263 Základní pojmy k době normalizace by měly být podle RVP vysvětleny už v rámci meziválečných dějin: demokracie, charakteristika totalitních systémů (komunismus, fašismus, nacismus). Žáci mají znát jejich ekonomické a politické souvislosti, „rozpoznat jejich destruktivní sílu.“ V pozdější době RVP považuje za důležité, aby žáci dokázali zhodnotit Československo v evropských souvislostech, a to nejen v politické rovině, ale i ve sféře sociální, hospodářské a kulturní. Žáci by měli umět vysvětlit příčiny a důsledky studené války (politika, hospodářství, sociální sféra, ideologický boj). Viz: MŠMT, RVP ZV, s. 50.

film *Jan Palach*.²⁶⁴ Na formativní rovině šlo především o to, aby žáci pochopili nutnost interpretace dějin a s tím související různost možných výkladů. V jednom úkolu jsme se dotkli otázky naší identity ve vztahu k rodinné a národní historii. Ukázali jsme si, kdy mohou být dějiny důležité pro současnost. V rámci analýzy pramene žáci rozvíjeli kompetenci k učení: samostatně pozorovali, kriticky posuzovali a vyvozovali závěry. Cvičili se také v kompetenci komunikativní: rozumět různým typům textů a záznamů. Při úkolu s hlasováním jsme se dotkli kompetence občanské: respektuj přesvědčení druhých lidí... a buď schopen se vcítit do situací druhých lidí.²⁶⁵

5.1.2 Popis hodiny (1A-1F)²⁶⁶

1A Dnes bez výkladu

Úvodní evokace byla součástí představení metod dnešní práce, jednalo se o navození „konstruktivistické“ atmosféry: po začátku hodiny a seznámení jsem žákům sdělil, že dnes proběhne hodina dějepisu, ale že se jim jakožto učitel dnes pokusím říct co nejméně historických informací. Pro ilustraci jsem navázal otázkami.

(Nakonec jsem v rámci hodiny několik informací řekl: ale šlo spíše o upřesnění odpovědi žáků.)

1B Časová linka 1900+

Co je nejdůležitější datum 20. století? Začali jsme aktivitou, která měla několik menších cílů. Prvním bylo, aby žáci zavzpomínali na období, které v letošním školním roce probírali a stručně ho zhodnotili. Úkolem bylo vybrat 3 nejdůležitější letopočty po roce 1900. Šlo spíše o krátké zamyšlení na bázi brainstormingu než reálné zvážení různých kladů a záporů. Žákům jsem dal dvě minuty na to, aby ve dvojici data vymysleli. Následně jsem na tabuli zakresloval data do časové přímky (1900-2000+). Protože jsem chtěl zdůraznit propojenost dějin s dnešní dobou, protáhl jsem linku až do dnešní doby. První „důležitý“ letopočet tak překvapivě byl rok narození jednoho z žáků (2003). Jinak se objevily roky (chronologicky) 1918, 1942, 1945, 1968, 1989, 1993. Z praktických důvodů jsem se doptal na dobu začátku komunistické vlády u nás a doplnil rok 1948.

1C Moje rodina na časové lince

Cílem další aktivity bylo propojit identitu žáků s moderními dějinami. Žák může považovat letopočet za důležitý, pokud daná událost nějak souzní s jeho hodnotami. Propojení s rodinnou historií může zvýšit náš zájem o dějiny.²⁶⁷ Jako druhý úkol jsem nechal žáky, aby se zamysleli nad tím, kdy se narodili jejich prarodiče a vybídl je k úvaze, které z důležitých událostí jejich žijící

264 *Jan Palach* [film]. Režie Robert SEDLÁČEK. V ČR uveden 21. 8. 2018.

265 MŠMT, RVP ZV, s. 11-13.

266 Písmeny A, B, C... až F odlišuji v rámci hodiny celky, které pracují s jedním tématem, jednou metodou, nebo jedním pramenem. V první hodině odlišuji tedy časovou linku od otázky na rodinnou paměť apod.

267 HAVLÚJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 62.

příbuzní zažili a kolik jim v té době bylo let. Na tabuli jsme si vyznačili dva nejzazší body: nejdřívější a nejpozdější narození jednoho z prarodičů v rámci třídy: 1940 a 1965.

1D „Veteráni“ z roku 1968?

V následující aktivitě si měli žáci uvědomit, jak události z minulosti mohou ovlivnit náš dnešní život. „Okupanti ze srpna 1968 by mohli být veterány, Češi i Slováci protestují.“²⁶⁸ Tak zní název článku, který vyšel 3. června 2019, jen několik dní před touto vyučovací hodinou. Článek (nadpis a titulní foto) jsem promítl na interaktivní tabuli a zeptal jsem se, o kom se v nadpisu článku mluví. Žáci odpověděli, že o Rusech. Upřesnili jsme, že to byli vojáci Varšavské smlouvy, především ze Sovětského svazu. Vysvětlili jsme si, o čem se píše v článku: řeší se, zda bude jejich činnost ze srpna 1968 posouzena jako účast ve válečném konfliktu, přičemž získat status veterána znamená získat i určité sociální výhody, např. vyšší důchod, protože „práce“ byla náročnější. Následně jsem se zeptal, kdo by byl pro možnost, že budou jako veteráni uznáni, a kdo by byl proti. Hlasování mělo směřovat k tomu, aby žáci porovnali, jaká hodnota je pro ně důležitější (úcta ke stáří x politická svoboda) a jak se mohou naše dnešní hodnoty střetnout s událostí z minulosti.²⁶⁹ Deset žáků se vysloвило pro přiznání statusu („zasloužili by si ho“), 5 žáků bylo proti („za to, co udělali“). Ostatní se zdrželi hlasování.

Zde jsem se žáků zeptal, co bychom potřebovali vědět, abychom mohli otázku rozhodnout spravedlivě. Žáci odpovídali pouze obecně: že by bylo potřeba zjistit, co daný člověk dělal (zda někoho zabil) a jestli o něčem rozhodoval. Konstatoval jsem, že dějinnou událost je třeba zkoumat poctivě, pokud se chceme na jejím základě rozhodovat v pozdější době.

Rozhodnutí této otázky zahrnuje dvě myšlenkové operace: hodnocení a zvážení, jestli se vůbec mohu do hodnocení pustit. Pokud bychom si nejdříve položili druhou otázku, pravděpodobně bychom k hodnocení zatím nepřistoupili. Předpokládal jsem, že žáci rok 1968 probrali, ale tomuto úkolu by i tak mělo předcházet zjištění, zda mají žáci relevantní informace, aby mohli tuto otázku zhodnotit. Z hlediska kontextu by měli znát historii komunistické vlády v Československu a vliv Sovětského svazu ve východním bloku. Měli by znát společenský i politický kontext reforem pražského jara a důvody, proč se proti nim jiné státy východního bloku vymezily. Následně by měli znát kontext invaze: proč byla iniciována, jaké měla politické a společenské důsledky v Československu, jaké zanechala následky. Především by ale měli vědět, jakou roli měli řadoví

268 IDNES.CZ, ČTK. Okupanti ze srpna 1968 by mohli být veterány, Češi i Slováci protestují. *Idnes.cz* [online]. 3.6.2019 [cit 20.11.2019]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/cr-ministerstvo-zahranici-okupace-rusko-1968-uznani-okupantu-veterany.A190603_155846_domaci_chtl

269 RÜSEN, Jörn. Historické vědomí: narativní struktura, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha, 2017, zejména s. 314-315.

vojáci – tedy že mnohdy dostali zkreslené (nebo žádné) informace o účelu invaze.²⁷⁰ Více informací by měli žáci dostat také k tomu, co znamená status veterána z hlediska společenské prestiže i z hlediska např. finančních příspěvků, přičemž vojáci dostávají běžný důchod za výkon povolání. Hodnotové srovnávání by i tak spadalo spíše do občanské nauky, v dějepise bychom mohli spíše více do hloubky zkoumat motivace účastníků a příčiny a důsledky jejich činů v roce 1968.

1E Opakování

Pokračovali jsme krátkým připomenutím filmu *Jan Palach*, protože ho třída měla ještě v živé paměti. Zařadili jsme smrt Jana Palacha do časové osy na tabuli: za rokem 1968 přibyl rok 1969.

Věnovali jsme několik minut krátkému opakování. Co víme o době komunismu? Žáci si v souvislosti s komunismem vybavovali: snahu o spravedlnost a rovnost; nesvobodu (cestování aj); rok 1968 – tanky, invazi; nedostatek (jeden žák však zmínil, že výrobky byly kvalitnější, např. motorky); nedodržování lidských práv, kolektivní vlastnictví, sametovou revoluci. Upřesnili jsme, že v následujících hodinách se budeme věnovat druhé polovině komunistické éry, které se říká doba normalizace.

1F Jak fungují prameny

Vrátili jsme se k roku 1968. Zeptal jsem se, co se žákům vybaví, když se řekne rok 1968 v Československu. Žáci odpovídali: tank, Rusové, větší svoboda. Zkorigovali jsme si některé informace a krátce jsem doplnil, jak byli po okupaci představitelé pražského jara vystřídáni konzervativním křídlem, které reprezentoval Gustáv Husák. Tím jsme se dostali k závěrečnému úkolu, v úvodu k němu jsem položil několik otázek? Jak vzniká historie a jak se zkoumá? Jak to historici udělají, že dají dohromady, co se v některé době dělo? Co k tomu potřebují? Co se nám zachovalo po roce 1968? Žáci postupně vyjmenovali fotky, vzpomínky, věci, dopisy a noviny. Promítl jsem fotografii sovětského tanku v Praze v roce 1968 a zeptal se, jestli dokáží poznat, zda se jedná o fotku z roku 1968 z Prahy.²⁷¹ Žákům jsem řekl, že v následujícím úkolu jim ukážu několik věcí, které se zachovaly po letech 1968-1970.

Fotografii jsme si jen ukázali, mohli bychom rozebrat fotku tanku, zeptat se, co nám sděluje, kdo na ní je, kdo ji vyfotil a proč. Úvodní kontrolní otázka by také mohla být: je fotka opravdová?

Cílem závěrečného úkolu bylo rozlišit různé druhy pramenů a zhodnotit jejich význam. Úkol měl také komunikační přesah: různí žáci ve třídě dostali různé materiály a měli je na závěr vzájemně porovnat a předat si navzájem informace.

270 BĚLOŠEVSKÝ, Dimitrij, PAZDERKA, Josef, ed. *Invaze 1968: ruský pohled*. Praha, 2011.

271 Příloha 1, str. 106.

K tomu nám posloužily tzv. „historické střepy“.²⁷² Různé dvojice (výjimečně trojice) ve třídě dostaly k rozboru různé historické prameny:

- článek z Rudého práva o zrušení cenzury ze 27.6.1968 (viz příloha č. 2 na straně 107)
- začátek manifestu Dva tisíce slov z 27.6.1968 (viz příloha č. 3 na straně 108)
- dvě karikatury z roku 1968, kritizující sovětskou invazi (viz příloha č. 4 na straně 109)
- dopis později nalezený u Jana Palacha v originální ručně psané verzi i text přepsaný na stroji (viz příloha č. 5 na straně 110)
- úvod z Poučení z krizového vývoje z prosince 1970 (viz příloha č. 6 na straně 111)

K nim dostali všichni jednotné zadání, jednoduchou tabulku pro analýzu.²⁷³ Žáci se snažili v určeném čase vyplnit do tabulky informace, které jsou schopni o pramenu zjistit. Otázky v tabulce mířily k informacím, které bylo možné z pramenu vyčíst, případně odvodit: (pravděpodobný) autor, (přibližná) doba vzniku, téma. Úkoly mířily i k základní interpretaci: Proč dokument(y) vznikl(y)? Schválně jsem se ptal i na subjektivní zhodnocení: množství informací 1-5, důležité pojmy, nejasné části, co u dokumentu chybí. Jedna otázka mířila i na jednoduché zhodnocení na bázi emocí: míra zajímavosti/nudy 1-5.

Některé otázky jsem žákům blíže vysvětlil na začátku i v průběhu práce, kdy jsem obcházel jednotlivé dvojice. Většina dvojic vyplnila celý list, odpovědi se lišily kvalitou (tři listy z 11 nebyly úplně relevantní), ale zbytek žáků si dokázali s odpověďmi poradit. Především poznali autora, i u karikatur a manifestu dokázali určit novináře. Doba vzniku byla ve většině dokumentů uvedena, u karikatur napsali žáci 1968. Důležité části žákům někdy splývaly s tématem a s důvodem, proč dokument vznikl. Jedna dvojice to dokázala rozlišit u dopisu Jana Palacha: pojmy a části byly podle nich „upálení, pochodeň č. 1, požadavky, protest, odhodlání“, téma uvedli jako „požadavky, které má někdo splnit, jinak se na protest Jan Palach upálí“ a účel: „tajná zpráva/anonymní zpráva spojencům a komunistům“. Jinak žáci často citovali nadpisy, nebo psali různé asociace.

Ukázalo se, že u dokumentů se opravdu liší téma od účelu, což by mohlo být více reflektováno, případně by bylo lepší zvolit jinou část dokumentu. Jinak může být opravdu správná odpověď, že

272 Pojem „historický střep“ jsem zvolil pro tuto hodinu jako synonymum pro „pramen“. Se žáky jsem tedy mluvil o „střepech“, ale v popisu používám slovo „prameny“. Střepy jsem je nazval proto, že jsme se nesoustředili na podrobný rozbor jednoho pramene, chtěl jsem tím také podtrhnout nutnost srovnávání pramenů, tedy že potřebujeme více zdrojů, abychom mohli informaci verifikovat, abychom mohli ze střepů složit obraz. Žákům jsem následně vysvětlil, že dokumentům s historickou informací („střepům“ z dnešní hodiny) se říká „prameny“.

273 Dva příklady vyplněných listů viz přílohy 7, 8 na str. 112-113. Tabulka je inspirovaná článkem V. Kratochvíla: KRATOCHVÍL, Viliam. Školský historický písomný prameň vo výučbe dejepisu. In: *Moderní dejiny.cz* [online]. 18.12.2014 [cit. 30.11.2019]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepis/>

tématem manifestu Dva tisíce slov je „propagace socialismu“ a tématem Poučení „popis, důsledky druhé světové války, poučení o ději v zemi“, což dokument obsahuje, ale není to jeho hlavní sdělení.

V kolonce „nejasné části“ se mnoho odpovědí neobjevilo. Jedna dvojice u Poučení vyplnila slova, která jsme si potom i vysvětlili: „kontrarevoluční, internacionální, imperialistický“. Nejméně vyplněné byly listy u karikatur a Poučení, ale zatímco karikatury byly hodnoceny jako zajímavé, Poučení nikoliv. Nejvíce reflektovaný byl dopis Jana Palacha, jehož kontext žáci znali. Byl správně prezentován jako vzkaz „veřejnosti a vůdcům“, u druhé dvojice žáků jako vzkaz „spojencům a komunistům“. Jedna dvojice ho brala jako „požadavky, které má někdo splnit“, druhá dokonce jako „názor na systém a menší výhrůžky a vzkaz lidu (pokus o revoluci)“.

Tato tvrzení by zasloužila další srovnání, na které zde není prostor. Ještě předtím bychom se mohli vrátit k filmu *Jan Palach*, který žáci viděli, a porovnat, jestli se z něj dozvídáme stejné věci: např. jestli lze text jeho dopisu vnímat jako výhrůžku. Potom bychom měli tvrzení především dále korigovat, doplnit kontextem, pracovat s učebnicí atd.²⁷⁴

Míru zajímavosti uváděli žáci u textových pramenů mezi 3-4 (1 je nejlepší). Jako více zajímavé byly hodnoceny karikatury a noviny, jejichž interpretace ale nebyla tolik úspěšná. Jako nejzajímavější byl hodnocen dopis Jana Palacha. Předposlední kolonka v listu byla: Co v dokumentu chybí. Žáci uváděli „lehčí popis, odpovědi“, ale i „obrázky“ a „video“.

Na závěr jsem se žáků zeptal, jak by „střep“ ohodnotili z hlediska spolehlivosti. Některé skupiny neodpověděly, noviny dostaly známku 3 a 4, dopis a Poučení 2 a 3. Žádný ze žáků neuvedl u materiálu nejvyšší míru spolehlivosti.

List obsahoval hodnocení „spolehlivosti“, žáci ale neměli pro takové hodnocení dostatečná kritéria, proto zde nebylo úplně na místě. Umět hodnotit spolehlivost zdrojů není lehké, v procesu osvojování si historické kompetence je to závěrečná dovednost po zvládnutí práce s prameny.²⁷⁵ Kromě toho jde také o jeden z cílů mediální výchovy.²⁷⁶ Žáci to mohou zkoušet, ale spíše u úkolu, kde by více pramenů obsahovalo stejnou informaci. Zde tedy žáci odpovídali spíše náhodně.

Na závěr se ukázalo, že čtení dokumentů trvá žákům déle, a proto jsme stihli jen krátce shrnout, jaké dokumenty žáci měli a co nejdůležitějšího o nich zjistili.

274 OTÁHAL, Milan: *Studenti a komunistická moc v českých zemích*. Praha 2003.

275 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis* [online]. Praha, 2017, s. 31 [cit. 16. 8. 2019]. Dostupné z: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab.cz/navod-k-pouziti-aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab.cz/#a1>

276 MŠMT, RVP ZV, s. 119.

5.1.3 Závěr

Na závěr jsme stihli dnešní práci reflektovat jen krátce. Mohl bychom zhodnotit, v čem byla práce jiná, než když žáci poslouchají výklad, nebo se dívají na dokumentární film. Tím by mohlo dojít k srovnání dnešní hodiny a práce historika, kterou si žáci vyzkoušeli. Závěrečné sdělení by mohlo být, že učitel nemusí informace jen vykládat, ale může (vás) žáky nechat si na ně samostatně přijít. Informativní cíl hodiny (roky 1968-70) byl spíše v pozadí. Události jsme stihli časově zařadit, ale mohli jsme je např. zakreslit do časové osy na tabuli. Témata by bylo dobré ještě doplnit výkladem nebo prací s učebnicí – žáci by mohli v učebnici hledat, k jaké části textu svůj dokument přiřadit a vyhledávat k němu další informace.²⁷⁷

Cíl v oblasti historické kompetence byl částečně naplněn: žáci se seznámili s množstvím pramenů a poznali, že nejen události jsou různé, ale podle jejich povahy se liší i jejich pozůstatky, prameny. Vyzkoušeli si, co dokáží z pramenu vyčíst, pozorovali a vyvozovali. Zjistili, že v pramenu vždycky něco chybí, nebo je něco nejasné. Mohli bychom více rozlišit jednotlivé druhy písemných i vizuálních pramenů, u materiálů z hodiny se např. noviny a karikatura vyjadřují k aktuálnímu tématu, film o Janu Palachovi vzniká až o mnoho později, v jiných poměrech aj. Informace zjištěné z pramenů bychom potom měli kriticky posoudit, např. v následující hodině.

Při řešení úkolu s prameny se ukázala nepřístupnost některých textových pramenů. Žáci měli problém jim porozumět, text pro ně byl dlouhý, obsahoval nejasná slova a měl nejasné sdělení. Bylo to dáno tím, že dostali dokument bez z kontextu a neměli na jeho čtení tolik času (15 minut i s vyplněním listu). Otázky se ukázaly jako komplikované, upřesnit je při práci jsem stihl jen u některých skupin. Část z nich jsme probrali na konci při zhodnocení. Samostatně by mohla zaznít otázka, co nám u dokumentu chybí. Žáci by mohli sami dávat dohromady, kde hledat další informace.

V alternativní verzi by žáci mohli pracovat se stejnými dokumenty, nebo při reflexi vzájemně prezentovat své názory. Dobré by bylo nejdříve podobný postup provést společně na jiném dokumentu. Dalo by se také více pracovat s rozporem, že žáci ze stejného dokumentu vyčetli jiné informace. Hodina byla motivující tím, že úkol byl pro žáky nový. Ze začátku žáci aktivně pracovali. Motivace ale postupně klesala, když se ukázalo, že úkol je pro ně nejasný a obtížný.

5.2 Druhá hodina: každodennost – základy práce s pramenem

Téma a některé aktivity z této hodiny jsem v upravené podobě použil v následující hodině se druhou devátou třídou, někdy tedy odkazuji na 3. hodinu.

²⁷⁷ učebnice viz např. VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010; PARKAN, František, Tomáš MIKESKA a Markéta PARKANOVÁ. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011.

5.2.1 Úvod

V další hodině jsme se věnovali tématu každodennosti a běžného života za normalizace.²⁷⁸ Žáci se seznámili s fenomény z oblasti bydlení, trávení volného času, sportu. Žáci by měli rozumět různým pohledům na každodennost normalizace, znát i její rozpory a problematické aspekty, jako jsou konzum a případně ideologické působení skrze každodenní činnosti.²⁷⁹ Na rovině kompetence jsme se snažili pramenům „pokládat příhodné otázky“. Cílem bylo, aby žáci pomocí analýzy pramenu (fotografie, film, zobrazené předměty) došli k vlastním závěrům. Na závěr měli žáci za úkol srovnat svá zjištění s ukázkou z beletrie. Beletrii jsme také zařadili do spektra pramenů. Cílem úvodních aktivit bylo mimo jiné posílit zájem žáků k minulosti a posílit jejich vztah k ní. Při hodině jsme se soustředili především na kompetenci komunikativní – nejen porozumění různým typům textů, záznamů a obrazů, ale i jejich společenským souvislostem. Kompetenci k řešení problémů mohli žáci rozvíjet při samostatném řešení úkolů a aplikaci jednoho postupu v následující, obdobné situaci.

5.2.2 Popis hodiny (2A-2G)

2A Opakování

Na tabuli jsem nakreslil časovou osu z minulé hodiny, byly na ní tentokrát jen data 1948, 1968, 1989 a 2003. Shrnutí jsme si, o jaké době mluvíme: doba komunismu 70. a 80. let, ptal jsem se, co doposud žáci o komunismu vědí: žáci uvedli procesy 50. let a nástup diktatury, uvolnění v 60. letech a invazi vojsk Varšavské smlouvy v srpnu 1968. Připomněl jsem některé pojmy, které žáci říkali na minulé hodině a zeptal se jich, které vnímají jako kladné: snaha o spravedlnost a rovnost, společné vlastnictví a přerozdělování, a jako záporné: nesvobodu, nedodržování lidských práv. Připomněl jsem, že minule zaznělo i o vyrábění „kvalitnějších věcí, třeba motorek“. Uvedl jsem, že dnes se budeme věnovat právě takovým obyčejným věcem a běžnému životu za normalizace a doplníme si další pojmy k této době.

Hodině mohl předcházet (nebo mohl následovat) ještě úkol: Zeptejte se doma, na co rodiče z dob normalizace vzpomínají (Kde tehdy bydleli, jaké měli zaměstnání, jak trávili volný čas? Máte doma nějaké výrobky z doby normalizace?), co pro ně byly za dob normalizace běžné věci a co zahrnoval jejich běžný život. Mezigenerační rozhovory s rodiči a prarodiči motivují k poznání minulosti, které může dále vést k hledání paralel mezi minulostí a současností.²⁸⁰

278 učivo RVP ZV: „věda, technika a vzdělání jako faktory vývoje; sport a zábava“. Oblast Člověk a společnost má mimo jiné vést žáka k: „rozvíjení orientace v mnohotvárnosti historických, sociokulturních, etických, politických... faktů tvořících rámec každodenního života; k poznávání a posuzování každodenních situací a událostí ve vzájemných vazbách a širších souvislostech...“. RVP ZV, S. 47, 50.

279 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*, s. 21.

280 Jedinec potřebuje skupinu (nejdříve rodinu), aby s ní mohl sdílet vzpomínky a tím si je zapamatovat. Více viz: HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha, 2014, s. 14n.

2B Předměty každodennosti

Představil jsem první úkol, který se věnoval běžným předmětům a především hrám a hračkám z dob normalizace. Žáci si měli prohlédnout a identifikovat dobové předměty. Smysl úkolu byl převážně motivační, i proto, že některé „historické“ předměty ještě používáme. Na papíře byly fotografie např. autíčka (Veřejné bezpečnosti), céček, igráčka, auta Tatra, kočárku, Rubikovy kostky, psacího stroje, jedné z prvních ruských digitálních her, gramofonu.²⁸¹ Žákům jsem řekl, že jde o věci či hračky, se kterými si děti za normalizace hrály, nebo které v 70. a 80. letech ve východním bloku vznikly (např. Rubikova kostka, céčka, digihra „ну погоди!“). Dvojice měly za úkol napsat k fotografii buď název, nebo účel použití. Společně jsme potom se třídou dokázali pojmenovat všechny předměty. Ukázalo se, že žáci část předmětů znají (Rubikova kostka je dodnes populární), někteří znali i psací stroj a céčka, jeden žák znal dokonce i starou digitální hru. Zjistili jsme, že některé předměty s trvalejší hodnotou používáme dodnes a některé spíše náhodně nacházíme např. u prarodičů.

Každodenní věci jsou většinou lidí vnímány jako neutrální, apolitické. Můžeme si na nich ukázat dvě dnešní tendence paměti. Část lidí totiž odsuzuje spolu s dobou i vše, co v ní vzniklo, a v tehdejších předmětech běžné denní potřeby vidí vliv tehdejšího režimu. Ztracování normalizační módy, designu a umění tak vychází z kritiky politické situace. Materiál Jednoho světa na školách takto prezentuje dětské hračky, ukazuje na nich, jak režim děti omezoval a stavěl jim mantinely, protože nepovoloval hračky ze Západu.²⁸² Příznivci retra zase (někdy svébytné) fenomény normalizační každodennosti obdivují a používají je jako argument pro zobecnění, že „jsme se tehdy měli dobře“.²⁸³ U předmětů můžeme pátrat po jejich povaze a případném ideologickém příznaku, podobně jako to činil V. Macura u metra a spartakiád. Žáci by měli vědět, že stát se snažil o ideologické působení i přes sféru běžného života a měli by si vyzkoušet toto působení odhalovat na konkrétních příkladech.

2C Život za normalizace: bydlení

Od předmětů jsme pokračovali k obecnějšímu tématu života za normalizace. Úvodní otázka zněla, v jakém typu domu žáci bydlí. Většina žáků bydlí v Klánovicích v rodinných domech, ale po chvíli si vzpomněli na paneláky. Několik menších paneláků je i v Klánovicích, jinak ale žáci znají především sídliště Černý Most. Někteří žáci uvedli, že v paneláku bydlí jejich příbuzní. Nechali jsme několik „zkušených“ žáků představit, jak se liší panelový od rodinného domu. Zeptal jsem se, jaká pražská

281 List i s komentáři viz příloha č. 9 na str. 114.

282 ČLOVĚK V TÍSNI. Svět dětí II. In: *Jeden svět na školách* [online]. [Cit. 12.5.2019]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15644-svet-deti-ii>

283 vyhrocenou podobou jsou diskuze pod internetovými články, např. zde: <https://www.ahaonline.cz/forum/249716/1?fs=2> [cit. 28.11.2019].

panelová sídliště žáci znají a jejich nápady jsem doplnil vlastními, především těmi, která vznikla v 70. a 80. letech: Barrandov, Řepy, Severní Město, Jižní Město.²⁸⁴ Zeptal jsem se na výhody a nevýhody bydlení v paneláku. Jako výhody dali žáci dohromady cenu, pohodlnost (kterou paneláky umožnily ve srovnání s dřívější dobou, např. ústředním vytápěním), úsporu místa ve městě. Jako nevýhodu potom vybavenost, anonymitu a málo soukromí. Následně jsme si promítli ukázkou klipu z filmu *Zítřka to roztočíme, drahoušku*, která tematizuje bydlení na sídlišti.²⁸⁵ Na základě zhlédnuté ukázky přidali žáci další nevýhody: rozestavěnost sídliště (jako dlouhodobý jev), neudržovanost, vandalismus. Zeptal jsem se, jestli panelová sídliště nějak souvisí s ideami komunismu. Žáci otázku úplně nepochopili, připomněl jsem jim tedy pojmy, které říkali v minulé hodině: snahu o spravedlnost a rovnost, kolektivní život.

Výstavba paneláků za normalizace nebyla přímo ideologicky motivovaná, měla především praktické důvody. Sídlíště se stavěla i mimo východní blok. V rámci kontextu by bylo možné zmínit další stavby, které vznikly v 70. a 80. letech: velká část pražského metra, obchodní dům Kotva, dokončení dálnice (např. D1). Ukázka je zajímavá i tím, že problémy sídlišť přiznává. Přínosné by bylo také se zeptat, čím ukázka končí, jaké je její poselství: že si lidé i přes některé problémy na sídlišti navzájem pomáhají a drží při sobě. Mohli bychom naopak zjišťovat, odkud přicházejí kritické reakce na panelová sídliště: většinou ne od jejich obyvatel, ale od lidí, kteří mají vyšší příjmy a mohou si dovolit bydlet v rodinném domě.²⁸⁶

Jelikož jsme začínali pracovat s pramenem kulturní povahy, bylo by potřeba pramen identifikovat, zjistit např. dobu vzniku, odlišit dobový umělecký film od dokumentu, zabývat se povahou ukázky.

2D Život za normalizace: zábava, volný čas

Jako další jsme se podívali na ukázkou o chataření.²⁸⁷ Jedná se o ukázkou z pořadu *Televizní klub mladých* z roku 1979. Položil jsem otázku, jak ukázka chataření představuje. Žáci se divili, kolik manuální práce zobrazuje ukázka o klidném odpočinkovém víkendu. Následně mě zajímalo, proč jezdili lidé na chaty. Jedna odpověď zněla, že proto, že nemohli jezdit do zahraničí. Zeptal jsem se na souvislost s tématem paneláků a dali jsme postupně dohromady, že malý panelákový byt k chataření mohl vybízet a že málo soukromí na sídlišti si mohli někteří lidé kompenzovat pobytem na chatě. Zároveň jsme přidali informaci, že chataření bylo součástí konzumního života, který stát

284 Více viz: SKŘIVÁNKOVÁ, Lucie, Rostislav ŠVÁCHA, Martina KOUKALOVÁ a Eva NOVOTNÁ. *Paneláci. 2, Historie sídlišť v českých zemích 1945-1989: kritický katalog k výstavě Bydliště - panelové sídliště: plány, realizace, bydlení 1945-1989*. Praha, 2017.

285 klip je k dispozici na serveru *Dějepis21*. Dostupný je z: <http://www.dejepis21.cz/zivot-na-sidlisti> [ověřeno 30.11.2019].

286 <http://www.dejepis21.cz/zivot-na-sidlisti>, záložka Komentář. [ověřeno 30.11.2019].

287 <http://www.dejepis21.cz/chatareni> [ověřeno 30.11.2019].

na začátku 70. let podporoval, ale u nás bylo chataření oblíbené mimo jiné i spojením s láskou k lidové tvořivosti.²⁸⁸

Z hlediska zařazení pramenu by byla důležitá otázka na žánr ukázky. Nejde totiž o příspěvek nadšeného chataře, ale o pořad natočený na zakázku a podporovaný z oficiálních míst. Proč zprostředkovává běžný víkend na chatě? Proč se snaží přesvědčit lidi k chataření? V čem mohlo být pro režim výhodné mít za občany spokojené chataře, kteří tráví víkendy na svém soukromém místě? Smysl použití ukázky by tak mohl být zřejmější ve vztahu k výuce o komunismu.

2E Život za normalizace: Spartakiáda

Jako třetí video jsme si promítli krátkou ukázku z učňovského vystoupení na spartakiádě v roce 1980.²⁸⁹ V ukázce cvičí dívky a chlapci v oddělených formacích (barevně i činností), později se spojí a cvičí společně. Ptal jsem se, co se podle žáků v ukázce odehrává a jak se žákům akce líbí. Doplnující otázka opět mířila k tomu, jestli spartakiády nějak souvisí s tím, co o komunismu víme, případně s komunistickou ideologií. Žáci si vzpomněli na snahu o kolektivnost. Řekli jsme si tedy, že spartakiády byly zajímavým představením, které z kolektivnosti dělalo vizuální zážitek.

Spartakiády se odehrály za normalizace pouze tři – 1975, 1980, 1985, měly ale velký význam. Z pohledu režimních ideologů měly být „vizuální politickou strategií, v níž se pomocí množství lidských těl vytváří obraz jednoho kolektivního politického těla národa či lidu“²⁹⁰ Režim jimi chtěl ukázat, že národ stojí za KSČ jako jeden muž. Normalizační spartakiády už nezobrazovaly tolik budovatelská témata (jako ozubená kola), ale spíše abstraktně zobrazovaly spolupráci „lidu jako organizmu“ a snažily se o významy, přístupné co nejširší společnosti.²⁹¹ Staly se působivým rituálem, který ale zároveň postupně ztrácel ideologický podtext, stávaly se lidovými oslavami.²⁹² Petr Roubal je tak odlišuje např. od prvomájových průvodů, proti kterým se „symbolika spartakiád soustředila na lidské tělo s jeho významovou ambivalentností a mnohoznačností, což ‚spolu se sokolskými konotacemi‘ dávalo účastníkům možnost vykládat si rituál po svém.“²⁹³

Mohli bychom tedy pátrat po významech spartakiádních skladeb nebo zjišťovat více o tom, jaký měly spartakiády význam pro společnost. Zároveň je možné po prvcích ideologie pátrat: objevuje se zde nápis SSSR, vytvořený z lidí atd.²⁹⁴ V otázkách by bylo možné dále pokračovat: Jak takové

288 ČINÁTLVÁ, Blanka. Invaze barbarů do české kultury: Antropologický rozměr domácího umění. In: BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLVÁ. *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*, s.154. Příbram, 2010.

289 Spartakiáda 1980 ucnovska mladez. In: Youtube [online]. [Cit. 15.5.2019] Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=8N4uehKskzM&t=587s> např. čas 5:50 a dále.

290 ROUBAL, Petr. *Československé spartakiády*. Praha, 2016, s. 10.

291 tamtéž, s. 11-12.

292 tamtéž, s. 13.

293 tamtéž, s. 13.

294 více viz díl pořadu Retro o spartakiádách. *Retro*, Spartakiáda. TV ČT1, 28.6.2009. Dostupné také z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/209411000360026/> [ověřeno 28.11.2019].

množství lidí zvládlo představení secvičit? Jak vypadají dnešní velké sportovní akce? Měly nějaký význam nesoutěžní sportovní akce? Zde můžeme určitě zmínit i pozitivum spartakiád proti některým dnešním sportovním zápasům (které se ale v té době také odehrávaly).

2F Život za normalizace: rituály

Na tomto místě by bylo dobré shrnout fenomény života za normalizace a rozklíčovat jejich potenciální ideologickou stránku. Došli bychom k tomu, že předměty každodennosti ideologickou stránku (téměř) neobsahují, zatímco u bydlení, chataření a spartakiády můžeme pozorovat, na jaké tendence v nich normalizační režim kladl důraz a jakým způsobem to dělal. Někdy to byla finanční a organizační podpora, jindy zakazování odlišných alternativ atd. V dalším úkolu jsme totiž přešli k tomu, co režim po svých občanech vyžadoval, avšak žákům nejspíš bylo nejasné, jaký je smysl této činnosti. Žáků jsem se mohl zeptat, co z těchto fenoménů byla povinná součást lidského života, co dobrovolná a jaké byly alternativy. Následující informace by tím byla výrazněji odlišená.

Shrnuli jsme si, s čím se mohli lidé za normalizace setkat, co bylo součástí jejich života. Zeptal jsem se, co režim od občanů vyžadoval, jestli vědí o něčem, co lidé museli dělat, (např. pod hrozbou trestů). Žákům jsem následně představil některé z těchto povinností pomocí fotografií na projektoru: povinné akce, brigády, průvody, volby.

Protože jsme se stejným materiálem pracovali i v příští hodině (s paralelní třídou) a práce byla zdařilejší (zde jsem příliš používal frontální výuku), představím tento úkol u 3. hodiny.

2G Ukázka z beletrie

Po shrnutí povinností občana jsme se dostali k závěrečné otázce dnešní hodiny: Pakliže někdo povinnosti vůči režimu zanedbával, bojkotoval, nebo chtěl režim kritizovat, jaké to mohlo mít následky? Přečetli jsme si ukázkou z Vaculíkova *Českého snáře* (zmínil jsem, že byl i autorem Dva tisíce slov) o problémech „jeho“ každodennosti: Vaculík v ní nejdříve kritizuje lékařskou péči a potom popisuje, jak byl předvolán k výsledku za podpis petice a jak mu vyšetřující vyhrožoval, že jeho syn se kvůli tomu nedostane na školu, na kterou by se jinak dostal.²⁹⁵ Ptal jsem se žáků, o čem text byl a co se v něm událo. Žáci si všimli, že byla hlavní postava u výsledku, že byla potrestána a bylo jí vyhrožováno. Smyslem čtení ukázky měla být informace, že pokud někdo nedodržoval předepsané rituály, pokud je zpochybňoval nebo se jinak kriticky vyjadřoval k fungování režimu, mohl za to být potrestán. Tímto sdělením jsme hodinu zakončili.

Text měl posloužit jako ilustrace toho, jak do běžného života (škola, zdraví) zasahovalo fungování tehdejších institucí. Žáci tak mohli pochopit, že v době normalizace měli někteří lidé problémy s

mocí, ale je možné, že jim nebylo jasné, čím byly problémy způsobené a jakým způsobem se do nich mohl člověk dostat. Tuto ukázkou jsme bohužel četli v závěru hodiny a žáci se na ni již tolik nesoustředili. Srovnat by bylo možné s dokumentárním snímkem *Lidská práva v ČSSR* z roku 1987, který tvrdí, že „*právo na přijetí do všech stupňů škol mají děti všech našich občanů bez rozdílu.*“²⁹⁶

5.2.3 Závěr

V této hodině jsme prošli velké množství ukázek, pracovali jsme s různými druhy pramenů. Žáci měli možnost samostatně zjišťovat, co z kterého pramenu dokáží vyčíst. Žáky zaujal především první úkol s každodenními předměty, které většinou dokázali popsat. U dalších ukázek bych zvolil spíše skupinové než hromadné vyučování, při kterém stačilo, když odpověděl jeden ze třídy. I tak se většina žáků soustředila na všechny ukázky, reagovali na dotazy a někteří se účastnili diskuze.

Na konci hodiny jsme nestihli provést celkové zhodnocení, kde jsem chtěl, aby žáci shrnuli a zhodnotili fenomény, které jsme si dnes představili. Nestihli jsme také posoudit pozadí analýzy, přestože jsme pracovali s mnoha různými prameny (fotografie, film, ukázka z beletrie), který každý funguje poměrně odlišně. Vhodnější by tedy mohlo být zredukovat materiály, se kterými jsme v hodině pracovali, u jednotlivého pramene se zastavit, analyzovat ho a zhodnotit a až potom pokračovat dalším. Žáci by mohli např. spartakiádu zhlédnout za domácí úkol – ukázka má celkem dvacet minut, základní úkol by tedy mohl být popsat jednu skladbu, ti, které by ukázka zaujala, by se mohli podívat na celé video.

5.3 Třetí hodina: každodennost a politické dějiny – srovnání pramenů

5.3.1 Úvod

Třetí hodina byla první hodinou pro paralelní 9. třídu. Na informativní rovině jsme tedy opět začali opakováním pražského jara a srpna 1968. V hodině jsme rovnou navázali tématem každodennosti. V rovině historické kompetence bylo cílem hodiny, aby se žáci seznámili s růzností a odlišnostmi pramenů. Žáci měli v hodině charakterizovat jednotlivé ukázky a srovnat je mezi sebou (fotografie předmětů, obrázků, film). V úvodu hodiny jsme využili beletrii jako evokaci, v závěru jsme si četli vzpomínku jako ilustraci. Obě ukázky sloužily jako podnět pro přemýšlení o souvislostech mezi minulostí a současností. V této hodině žáci při dvou úkolech s ukázkou z beletrie mířili k cílovému zaměření vzdělávací oblasti člověk a společnost: hledali paralely mezi minulými a současnými událostmi, při naslouchání a formulování vlastních myšlenek rozvíjeli kompetenci komunikativní.²⁹⁷

296 *Lidská práva v ČSSR* [film]. Uvedeno v roce 1987. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=aBlgXtzVj-Y> [ověřeno 3.12.2019]. Zmíněná věta zazní v 9 min. 21 s.

297 MŠMT, RVP ZV, s. 13, 47.

5.3.2 Popis hodiny (3A-3C)

3A Vojna

Ukázku z beletrie jsme zde použili jako úvodní evokaci. Přečetli jsme si text o nástupu na vojnu z knihy *...a bude hůř*, kterou napsal Jan Pelc.²⁹⁸ V ukázce vypravěč v první osobě líčí, jak vypadá vstupní procedura při nástupu na vojnu. Popisuje její formálnost a atmosféru, mimo jiné nutnost svléknout se před cizími lidmi. Hrdina ukázky neskrývá svou snahu se vojně vyhnout. Protagonista ukázky se o to pokusí, ale je okamžitě odmítnut. Přečetl jsem ukázku bez zmínění slov „vojna“ a „branci“ a zeptal se, o čem ukázka byla. Žáci uhodli, že o vojně a také věděli, že u nás už není vojenská docházka povinná.

Na otázku, co žáci o vojně vědí, jeden odpověděl, že na vojně byl jeho děda. Doplnili jsme informaci, že na vojně byla většina prarodičů mužského pohlaví, protože vojenská docházka byla povinná (až do roku 2004). Ptal jsem se, jestli žákům jejich dědové o vojně někdy vyprávěli.

Získali jsme dvě odpovědi: jeden žák vyprávěl, že jeho děda byl na vojně u hranic a dělal tam mechanika. Druhý žák si pamatoval, že oblíbená historika jeho dědy je, jak se na vojně pohádal o tom, jak se vaří svíčková. K textu jsem položil pouze jednoduché otázky: jaký má autor na vojnu názor? Jak tento názor prezentuje? Navázali jsme se žáky otázkou, jestli by měla být povinná vojenská docházka obnovena. Kromě několika chlapců byli ostatní proti a argumentovali, že stačí profesionální armáda.

Na rovině informací by se dalo dále zjišťovat, proč byla vojenská docházka režimem považovaná za natolik důležitou, v čem spočívalo soupeření v rámci studené války, v čem se vojáci na vojně cvičili atd. V rovině historické kompetence bychom mohli použít pro srovnání jiný pramen, který by nám ukázal jiný pohled. Někteří lidé zpětně berou svůj pobyt na vojně jako obohacující.²⁹⁹ Pelcovy postavy jsou silně antimilitaristické, autor knihu vydával zpětně v exilu a mohl tak vojnu vykreslit se všemi negativy.

3B Rok 1968 ve fotografiích

hodina pokračovala dvěma úkoly, které odpovídají úkolům 1B, 1C, 1E z hodiny č. 1. Vytvořili jsme časovou linku, dávali dohromady nejdůležitější data (zde 1914, 1942, 1945, 1968 a 1989) zjišťovali, kdy se narodili a kdy žili prarodiče žáků, doplňovali jsme data spojená s dobou komunismu a vytyčili jsme období normalizace. Dali jsme dohromady pojmy, které si žáci s komunismem spojují: Zde to byla kolektivizace, společné vlastnictví, zabavování, tresty a procesy, invaze 1968 a

298 Příloha č. 11 na str. 116.

299 ÚSTR. *Velké a malé příběhy moderních dějin. Rozhovor s pamětníkem – vojenská služba* [online]. 2011 [cit. 21.11.2019] Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/vzdelavani/velke-male-pribehy/normalizace/most/pametnik13.pdf>

sametová revoluce. Zopakovali jsme si, co znamenalo pražské jaro, co bylo obsahem reforem, jaké vkládali lidé do reforem naděje, jaké vyšly petice (např. Dva tisíce slov).

Zeptal jsem se, jaké informace si žáci vybavují k událostem roku 1968. Když zazněla slova jako „invaze, okupace, tanky“, promítli jsme si postupně tři fotky tanků a krátce je analyzovali: kdo na nich je, co se děje v okolí, jaké jsou dvě znesvářené strany, o co se která strana snaží.³⁰⁰ Žáci věděli, že vojáci přijeli obsadit Československo, že se událost odehrála v době studené války a poznali, že lidé proti invazi protestovali. Ukázali jsme si několik karikatur, které tyto protesty ilustrují.³⁰¹

Analýza obsahu by se dala ještě doplnit: ptát se, jaký obraz o událostech získáváme z jedné fotky a jestli je obraz ze tří fotek shodný, nebo rozporuplný. Ukázalo by se, že fotky se od sebe liší: na té první byly tanky na Václavském náměstí a muž, který vedle nich zdánlivě nezúčastněně stál. Na druhé byly tanky (v Ostravě) obklopené lidmi, kteří se spolu bavili, dívali se, mlčeli. Na třetí byli lidé také těsně u tanků, ale jeden vojákům spílal, jiná žena na vojáka (zřejmě rozčileně) křičela. Pokud by někdo viděl jen první fotografii, mohl by mít o reakci lidí zcela jinou představu než z dalších fotografií. Reakce na srpnovou okupaci byly různé, zde bychom si mohli k různým reakcím přiřadit reálné historické osobnosti. Mohli bychom se ptát, kdo fotografii fotil, jestli o tom lidé věděli, nebo ne, jaký obraz invaze chtěl ukázat.

Dále jsem se zeptal, co následovalo: žáci věděli, že po srpnu 1968 nastalo postupné omezování svobody. Doplnil jsem, že to znamenalo například obnovení cenzury, konec demonstrací, zařadili jsme si čin Jana Palacha, který proběhl půl roku po okupaci. Hlasovali jsme o statusu veterána pro bývalé vojáky Varšavské smlouvy (viz úkol 1D).

3C Život za normalizace: brigáda

V této hodině jsme také zopakovali úkol s normalizačními artefakty a hračkami. Navázali jsme dalším úkolem s drobnými ukázkami různých pramenů, které byly bez popisu poskládané na jednom papíře A4.³⁰² Úkolem žáků bylo nyní přiřadit k ukázkám informace, promítnuté na projektoru. Informace byly velice stručné: přítomnost sovětských vojska a podřízení politiky Moskvě (Sovětskému svazu); volby s jednou možností; tlak na účast na politických akcích; tlak na členství ve státních organizacích; kolektivní život; státní dohled; (ne)dobrovolná manuální pomoc; ojedinělé protesty obyvatel. Úkol nebyl pro žáky příliš těžký, většina možností přiřadila úspěšně.³⁰³

I u takovéto krátké aktivity by bylo možné se zeptat, jak se od sebe prameny liší. Některé byly textové, jiné obrazové. Úkol pracoval s velkou škálou pramenů. Až by žáci prameny zařadili, dal by

300 Příloha č. 12 na str. 117.

301 Příloha č. 4.

302 Příloha č. 13 na str. 118.

303 Tamtéž.

se u nich dále rozvíjet kontext: co můžeme z ukázky vyčíst o základní povaze přiřazeného tématu? Dalo by se žáků zeptat, které informace už znají z výkladu o 50. a 60. letech a některé informace jen rozšířit a upřesnit vývoj některých jevů za normalizace (např. srovnat přítomnost v 40. a 70. letech, srovnat sjednocování organizací po roce 1948 a po roce 1968 atp.). Opět bychom mohli navázat prací s učebnicí.

Řekl jsem žákům, že si k těmto ukázkám ještě jednu další přidáme. Uvedl jsem, že si přečteme text a úkolem žáků bude přiřadit ho k jedné z ukázek a říct, co jsme se z ukázky o tématu dozvěděli. Přečetli jsme si text o brigádě sběru brambor, který sepsal na základě svých zážitků z roku 1983 novinář Ivan Motýl pro časopis *Týden*.³⁰⁴ Shrnuli jsme si, že autor v ukázce líčí vztahy mladých kluků a dívek, jejich využívání relativní svobody a náročné podmínky při práci. Dal jsem žákům za úkol zamyslet se nad tím, co autor hodnotí kladně a co záporně. Žáci zmiňovali jako nejvíce kladné skutečnosti pohodu a alkohol, jako nejméně příjemné vedro.

Autor je otevřeně kritický, k čemuž pravděpodobně přispívá i odstup od doby a situace, ve které vzpomíná. Důležitý je ale rozpor, který je v ukázce patrný: autor je k době otevřeně kritický, ale brigádu hodnotí celkově kladně. Tento úkol má tedy dva výstupy. Prvním výstupem jsou informace k povaze pramene: O jaký typ textu se jedná? Jak moc je spolehlivý? Které informace by bylo potřeba ověřit? Druhý se týká srovnání pramenů a práce se vzpomínkou: Text nám umožnil vnímat kladné i záporné skutečnosti, tedy vícevrstevnou skutečnost, umožnil nám zjistit, jak daný člověk na událost vzpomíná po třiceti letech. Dala nám například takovou možnost fotografie?

5.3.3 Závěr

V hodině se podařilo představit celou řadu pramenů a jejich odlišnosti. U některých jsme si ukázali, jaké možnosti analýzy nám nabízejí, některé posloužily jen jako rychlá ilustrace. Zpětně hodnotím jako méně produktivní velkou míru frontální výuky. Postupné úkoly by bylo lepší spojit do větší samostatné/skupinové práce, kde by žáci sami srovnávali menší množství ukázek a v několika krocích je analyzovali, aby dokázali rozlišit jednotlivé typy pramenů mezi sebou.

V hodině jsme stihli jen krátké závěrečné shrnutí. Připojit bychom měli zhodnocení zjištěných informací: co život v normalizačním Československu nabízel a co po občanech režim vyžadoval (vojenskou docházku, brigády, účast u voleb, účast na dalších povinných akcích na veřejnosti i v zaměstnání). Cílem této hodiny v rovině informací mělo být propojit více dějiny každodennosti s dějinami politickými například přes ukázkou, ze které je patrné, jak se lidé k těmto možnostem a povinnostem stavěli. Navázat by se dalo tím, jaké pro dané lidi mělo důsledky odmítnutí, kdo tyto

důsledky určoval (působení moci) a jaké byly vzájemné vztahy aktérů (společnost za normalizace, princip konsenzu, kontrola a represe).

5.4 Čtvrtá hodina: politické dějiny, kádrování – beletrie a archivní dokument

5.4.1 Úvod

Cílem v oblasti historické kompetence bylo, aby žáci dokázali analyzovat a interpretovat prameny různých žánrů: ukázkou z uměleckého díla a pramen úřední povahy, konkrétně beletrii (s prvky autobiografie) a dokument ze spisu StB. Na faktografické rovině šlo o propojení tématu běžného života s politickými dějinami: přes motivy svobody, ideologie a fungování moci v normalizačním režimu. Jako příklad politizace běžných životních situací posloužil nástup do zaměstnání, zobrazený v literární ukázce, žáci se v něm dočetli o rozdílném chování různých lidí u pohovoru. Ukázka se věnuje i dalším prvkům, kterými komunistický režim udržoval svou moc, zároveň ukazuje podíl občanů na udržování režimu. Na formativní rovině bylo cílem posílit vnímání svobody jako důležité hodnoty, ukázat nebezpečí ideologie a zneužití moci. Naše dnešní vnímání svobody podporujeme i historickou zkušeností, uvědoměním, že osobní svoboda byla ještě nedávno záměrně omezována. Žáci by měli na základě zkušeností dokázat „rozpoznávat názory a postoje... odporující základním principům demokratického soužití“³⁰⁵ a „měli by být schopni formulovat o nich informované soudy.“³⁰⁶ V této hodině už žáci nejen vyhledávali a třídili informace, ale snažili se je propojovat a systematizovat. Výsledky měli porovnávat a posuzovat, případně z nich vyvozovat závěry pro současnost a budoucnost, což je obsahem nejen historické kompetence, ale i kompetence k učení.³⁰⁷

5.4.2 Popis hodiny (4A-4C)

4A Opakování

Na čtvrté hodině jsme pokračovali se třídou z hodiny předešlé. Začali jsme zopakováním: do jakých let řadíme dobu normalizace, kdo vládl, jak se dostala KSČ k moci na konci 40. let, jaké byly cíle komunistického režimu, shrnuli jsme si změny 60. let a řekli si, čeho se netýkaly (např. volby s jednou možností), případně co plně obnovil nový režim po výměně vlády v letech 1968-9: uzavření hranic, kritika Západu a západní kultury, jednotné státní organizace aj. Cílem následujícího úkolu bylo konfrontovat žáky s ukázkou z knihy *Medorek* od Petra Placáka, která popisuje střet mladého člověka se svobodu omezujícími postoji.³⁰⁸

305 viz druhý, třetí, čtvrtý a čtrnáctý bod cílového zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost. MŠMT. RVP ZV, s. 47.

306 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*, s. 22

307 MŠMT, RVP ZV, s. 11.

308 PLACÁK, Petr. *Medorek*. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha, 1990. Využívám z praktických důvodů vydání z roku 1990, které je ale téměř shodné s původním vydáním z roku 1985, změny jsou v řádu několika slov na stránku. Srov: PLACÁK, Petr. *Medorek* [1. samizdat vyd.]. Praha: Petr Placák, 1985. Dostupné v knihovně Libri prohibiti.

V rámci krátkého výkladu jsem objasnil pojmy, které byly potřebné pro pochopení následující ukázky: StB, prověrky, kádrový posudek (kádrování, kádrový pracovník), svaz socialistické mládeže a na závěr jsem se zeptal, jestli žáci znají souvislost pojetím svobody v komunistickém režimu a druhem účesu. Žáci věděli, že bylo nevhodné nosit dlouhé vlasy a věděli také, že to bylo kvůli vlivu hippies a západní kultuře. Doplnil jsem, že to je jedna z nápodob, proč se normalizaci říká normalizace: kromě snah o „obnovení pořádku“ se režim snažil vyhledávat „nenormální“ jevy, které odkazovaly k jiným hodnotám a mohly tak autoritu režimu podkopávat. Dali jsme si tyto informace do souvislosti např. s uzavřenými hranicemi.

V této hodině by bylo dobré více strukturovat informace a pracovat s kontextem politických změn na začátku normalizace, např. připomenout Poučení z krizového vývoje, změny na většině vedoucích míst v rámci prověrek a představit kádrování v jejich kontextu, otázku důležitosti souhlasu s okupací.

4B Medorek

Uvedl jsem, že abychom o mladých lidech za dob normalizace jen nemluvili, přečteme si o nich ukázku. Představil jsem knihu *Medorek* od Petra Placáka, před čtením textu jsem upřesnil autorský kontext: autor píše částečně z vlastní zkušenosti, například měl vždycky dlouhé vlasy, jeho otec byl kritický k režimu, Petr Placák měl omezené možnosti výběru školy, od mládí se kriticky vyjadřoval k normalizačním autoritám.³⁰⁹ Představil jsem osobu kádrováka, kterého jsem přirovnal k dnešnímu personálnímu pracovníkovi, který dělá pracovní pohovory. Odlišil jsem, že zatímco dnes poskytuje žadatel svůj životopis, kádrové materiály psali úředníci za pomoci jiných státních institucí a materiály si předávali mezi sebou, aniž by je daný člověk znal a mohl upravit.³¹⁰

Rozdal jsem žákům do dvojic vytištěné texty s ukázkou z knihy *Medorek*.³¹¹ Ukázka obsahuje několik navazujících odstavců z úvodu knihy. Hlavní hrdina *Medorek* je krátce v novém zaměstnání a absolvuje spolu s několika novými kolegy povinnou návštěvu u kádrového pracovníka. Hlavní částí ukázky je monolog „kádrováka“ pana Baguga. Bagug nejdříve nové zaměstnance žoviálně vítá a rovnou jim sděluje, že už zná jejich spisy. S chlapci se snaží navázat přátelský kontakt, i když *Medorka* nabádá k ostříhání dlouhých vlasů, podává to jako přátelskou radu a ne jako nutnost, motivuje mladíky ke vstupu do strany a ke vzdělávání ve večerní škole. Když se dozvídá, že *Medor(ek)* ve svazu není a nechce do něj, vyjadřuje údiv. Děj je líčený vypravěčem, který

309 MÍKOVÁ, Kamila a Kateřina BLÁHOVÁ. Petr Placák. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. 7.1.2009 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1101&hl=placák+>

310 „Kádrový posudek“ jako soupis kladných a záporných položek ve spise, který si ale nepsal člověk sám jako životopis, nýbrž mu ho vedly státní úřady a předávaly ho např. na místo nového zaměstnání. Srov. http://www.dvacatestoleti.eu/data/files/filmy_ML_ucho_NM.pdf

311 Příloha č. 15 na str. 120.

zohledňuje především Medorovu perspektivu: hodnotí postavy a děj nejvíce z jeho pohledu (negativní vnímání Bagugova vzhledu a vystupování), ostatní postavy nechává autor říkat své názory v přímé řeči.

Žáci měli za úkol text přečíst a vyplnit úkoly k textu:

1. Popište pěti slovy hlavní postavu, Medorka.
2. Jak autor líčí kádrováka pana Baguga? Popište ho pěti slovy.
3. Jaký byl smysl promluvy pana Baguga, o co se snažil?
4. Použil pan Bagug někde rozkazovací způsob?
5. Jaké dvě věci Bagugovi vadily na Medorkovi?
6. Co může po skončení rozhovoru Medorek udělat? Jaké má možnosti?
7. Jak se liší hovor s kádrovákem od dnešních pracovních pohovorů?

Po čtení jsem se zeptal na případné nejasnosti v textu, vysvětlili jsme si slovo busta. Následně jsme postupně prošli odpovědi žáků.³¹²

(1.) Medorka dokázali žáci charakterizovat poměrně dobře. Od nejjednodušších odpovědí typu: „vlasáč“ po podrobnější: „dlouhovlasý, nechce do strany, stydlivý“, bylo zmíněno že je „idealista“, „vymyká se“, je „neslušný“. (2.) Pana Baguga také většina skupin charakterizovala, byť méně než pěti slovy: „tlustý, ukecaný, přechytralý“, někteří uváděli, že je „socialista“, „manipulativní“, jedna skupina poznala, že „chce vypadat hodně, neřekne nic negativního“. (3.) Pan Bagug se podle žáků snažil „udělat dobrý dojem“, „přemlouvat k socialismu“, „dostat kluky do své strany“.

(4.) Zajímavé na Placákově popisu pana Baguga je, že do jeho přesvědčovacího monologu nevkládá žádný rozkazovací způsob. Vzhledem k celkovému sdělení si ale jen jedna dvojice si všimla, že tam žádný není, což jsme si při zhodnocení řekli. (5.) Viz výše. Medorek má dlouhé vlasy a není ve svazu, teoreticky nechce vstoupit do strany. (6.) Při odpovědi na šestý úkol museli žáci dát dohromady předchozí informace a syntetizovat je do dvou možností. Většina dvojic dokázala aplikovat své předchozí vědomosti a doplnila teoretické následky neuposlechnutí pana Baguga. Jaké má Medorek možnosti? „může se na to vykašlat a bejt potrestán“, „nastoupit do svazu a ostříhat [se], nebo trest“, „asi to bude muset poslechnout, protože Bagug je ve vyšší moci, nebo může utýct“. Žáci tedy možnost neuposlechnutí interpretovali jako cestu k problémům, v jednom případě jako únik.

Po šestém úkolu by bylo dobré zastavit, dát dohromady odpovědi, doplnit kontext (kádrového pohovoru) a vysvětlit, jak by možnosti mohly vypadat. Mohli bychom zvažovat, jaké budou mít rozhodnutí důsledky, protože to není v ukázce uvedeno. Smyslem otázek bylo ukázat, co mohl režim po lidech vyžadovat a co mohl nabízet. Protože se jedná o beletrii, mohly bychom zkoumat i

312 Některé vyplněné listy viz příloha č. 16 na str. 121.

jazyk ukázky, který je hovorový a někdy vulgární, může být pro žáky zajímavý, stejně tak jako mladý hlavní hrdina. Mohli bychom zároveň osvětlit pozadí díla, odlišit vyjadřovací prostředky undergroundových a samizdatových děl od např. běžně vydávaných. Možné doplňující otázky k analýze by mohly být: Proč je Medorek jeden a ostatní chlapci tři, proč na něj žalují? Kádrovák nevěděl vše, získávat informace pomáhali tedy i uvědomělí občané. Pokud bychom chtěli, mohli bychom možnosti srovnat se svými názory a hodnotami. Jak by se Medorek měl rozhodnout, jak bych se rozhodl/a já? Jak bych se vyrovnal/a s důsledky? Až poté by následovalo srovnání s dnešní dobou. Žáci ale pravděpodobně neznají dnešní pracovní pohovory, Sedmou otázku bychom mohli přeformulovat jinak: jak se liší rozhovor s kádrovákem od rozhovoru vás s panem ředitelem /paní ředitelkou?

7. V odpovědích zaznělo, že „dnes si každý vybírá podmínky sám“, „dnes se tolik netlačí na lidi a nechválí“, lidé se „ve všem“ nepodřizují. Žáci tedy na základě textu srovnali Placákův obraz pracovního pohovoru se svou představou o dnešním pracovním pohovoru. Většina těch, kdo odpověděli, hodnotili dnešní pohovory jako svobodnější, jedna dvojice si všimla i ohledu, který v dnešních pohovorech chybí (aniž bychom tvrdili, že to dříve bylo lepší.)

Zvláště postřeh s nechválením je zajímavý, mohli bychom se samozřejmě vrátit k tomu, jak moc upřímně pan Bagug chválí a jak se zachová, když mu někdo odporuje. Zároveň můžeme upozornit na neosobnost mnoha dnešních pracovních pohovorů, především v korporátech. V mnoha z nich by dnes mohly dlouhé vlasy být podobným problémem.

Téma vlasů bychom mohli dále rozvést jako fenomén undergroundu a máničkovství, dále upřesnit, proč byly vnímány jako symbol Západu, ke kterým subkulturám odkazovaly, proč byly nepřijímané.³¹³

Na téma by se dalo dále navázat zopakováním nabídek a požadavků normalizačního režimu. Zaprvé je možné pátrat po tom, co mohlo kádrový posudek dále ovlivnit: účast na oficiálních akcích a v oficiálních organizacích, správný názor na rok 1968, třídní původ, zásadní prohřešky proti režimu. Zadruhé by bylo možné pátrat po tom, co všechno ovlivňoval kádrový posudek.

4C Dokument StB

Petr Placák psal *Medorka* částečně podle vlastní zkušenosti. Ukázku z knihy je možné srovnat s jeho osobním spisem, který Petr Placák také komentuje a částečně cituje v dokumentárně-

313 Pozn: Např. v roce 1966 probíhaly zátahy na mládež s dlouhými vlasy, byli zadržováni a násilím stříháni. O vlasech více zde: STÁREK, František (Čuňas), Ladislav KUDRNA. (Proto)underground. *Paměť a dějiny* 2016, 04, s. 5nn. Dostupné též z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2016/04/PD_4_16_s03-15.pdf [ověřeno 30.11.2019].

autobiografickém díle *Fízl*. Jeden z těchto dokumentů z produkce StB jsme použili ve druhé části hodiny jako další pramen pro srovnání.³¹⁴

Žákům jsem rozdál do čtveřic tři listy z dokumentu ze spisu Petra Placáka. Dokument je návrhem, aby se ze spisu PO (prověřované osoby) stal signální svazek, který značí, že StB osobu „soustavně aktivně rozpracovává... vyhledává její ‚nepřátelskou‘ činnost a dokumentuje tuto činnost pro případný trestní postih.“³¹⁵

Úvod k úkolu byl následující: spisovatel Petr Placák psal text částečně podle svých zkušeností. Na Petra Placáka si vedla spis StB. Ukážeme si dokument z roku 1984 (nedlouho před vydáním *Medorka*), kde StB popisuje, proč Petra Placáka sleduje. Nemusíte si dokument celý číst, ale vaším úkolem bude najít v něm určité informace, které jsou uvedené v tabulce, kterou vám také rozdám. Vaším úkolem je zjistit, jak se Placák podle StB provinil proti režimu, jaké to pro něj mělo důsledky. V rámci úkolu také zjistěte, jaké všechny informace dokázala StB o Petru Placákovi zjistit.

Některé informace stačilo přepsat, např. kdy dokument vznikl. Další informace ale bylo potřeba v textu najít, porozumět jim a přeformulovat je. Většina žáků uvedla, že autorem dokumentu je P. Hrubý, který se představuje v úvodu textu, a V. Jaroš, který je uveden jako schvalovatel. Většina skupin vyčetla, kde P. Placák bydlí a co podle spisu provedl. Zde se odpovědi lišily, čtyři skupiny doslovně citovaly části textu: „zapojil se do zavádějící činnosti [v textu je ‚závad.‘ myšleno ‚závadové‘, zde tedy žáci dokonce neporozuměli zkratce]“. Dvě skupiny odpověď zformulovaly: „psal povídky a eseje pod názvem Medor“ a „skládá písně proti systému“.³¹⁶

Další kolonky tabulky obsahovaly upřesňující otázky na Placákovu „vinu“: Co/koho Petr Placák podle dokumentu zesměšnil? K tomuto úkolu dospěly pouze tři skupiny: „socialistické zřízení ČSSR“, stejně jako k následujícím otázkám: co bude podle StB následovat: „budou ho sledovat a jeho blízké“. Další otázka směřovala k aplikaci dosavadních znalostí: provedl P. Placák trestný čin? Jedna skupina odpověděla, že ne, jiná ano, další skupina odpověděla, že „podle soc. zřízení ano“.

U této otázky bychom se mohli zastavit. Z otázky původně nebylo zřejmé, jestli mluví o trestném činu podle dokumentu, nebo podle názoru žáků. Nejdříve bychom tedy mohli zjistit, jestli žáci odpovídali vzhledem k dnešní době, nebo k době dokumentu. První otázkou by bylo posouzení z pohledu tehdejších zákonů. Byly Placákovy aktivity, které jsou v dokumentu popsány, v roce 1984

314 Archiv bezpečnostních složek, fond Svazky kontrarozvědného rozpracování – Centrála (KR-MV), inv. j. 780320, signatura KR-780320 MV, Petr Placák. Dokument je datován 3.12.1984. Dostupné též online po přihlášení do e-badatelny: <https://ebadatelna.cz/?id=275792> [ověřeno 18.11.2019]. Srov. PLACÁK Petr. *Fízl*. Praha, 2007, s. 63-71. Se spisem Petra Placáka pracuje i tento materiál od Lukáše Bárty: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/normalizace-v-dobovych-textech-pracovni-list/> [ověřeno 18.11.2019].

315 PLACÁK, Petr. *Fízl*. Praha, 2007, s. 63.

316 Přílohy č. 17-19 na str. 122-124.

trestným činem? Jaký byl tedy trestní řád v této době? Proč režim postihoval vydávání nevhodných textů a zesměšnění režimu nebo učilišť? Co byly nevhodné texty a jak bylo možné režim zesměšnit? Dokument ukazuje jak některé prvky komunistické legislativy, tak fungování StB a specifické ukázky jejích snah vznést obvinění. Poté bychom mohli navázat otázkou, jestli by některý z činů byl trestným dnes: kdy a jak se změnily zákony, co dnes znamená nevhodný text.

Aplikační otázka byla také: „Jak asi StB získala uvedené informace? (Zkuste uhodnout). i zde se odpovědi lišily: „od lidí, nebo tam měli špeha“, „sledováním, zpovídání lidí co ho znají“, „někdo ho nabonzoval“. Tabulka obsahovala i otázku, proč dokument vznikl. S tou si skupiny nevěděly rady. Nejasná slova, která by bylo potřeba vysvětlit, uvedli žáci např.: fagot, referent, bezpartijní, AOP, ČVUT.

Po určeném čase jsme dohromady sdíleli odpovědi. Doplnili jsme si některé údaje o Petru Placákovi a srovnali, co podle různých skupin Petr Placák provedl (otázka č. 6). Krátce jsme diskutovali o otázce č. 8 – zda provedl trestný čin. Shrnuli jsme si jeho aktivity, uvedené v dokumentu: účast v hudební skupině Hovězí porážka, psaní povídek a skládání písní, zesměšnění státu. Dospěli jsme k tomu, že tehdy jeho činnost byla považována za závadnou. Na mou otázku, jestli by byla tato činnost závadná i dnes, odpověděli žáci, že nikoliv, nikdo odpověď nerozporoval. Zeptal jsem se, co jsme se dozvěděli o StB: „sledovala lidi, psala spisy, vyslýchala.“ Protože se blížil konec hodiny, ocenil jsem ty, kteří na úkolu pracovali. Shrnuli jsme si, co jsme se dnes dozvěděli: StB byla jedním z nástrojů režimu, jak udržet poslušnost občanů. „Při tomto úkolu jste si vyzkoušeli, jak StB pracovala.“

5.4.3 Závěr

Informací a myšlenek bylo v hodině mnoho a ne všechny jsme stihli reflektovat. Hodinu bychom mohli shrnout: Co jsme se dnes dozvěděli o životě za normalizace? Následně shrnutí srovnat se dneškem: V čem měl člověk jiné možnosti než dnes? Jaké hodnoty zdůrazňoval komunistický režim, co po občanech vyžadoval? Co režim občanům nabízel? Jak se mohl člověk proti režimu provinit? V čem vidíte největší rozdíl mezi dnešní a tehdejší dobou, (ve které žili vaši (pra)rodiče)?

Žáci se v hodině učili pracovat s různými prameny. Vyzkoušeli si práci s ukázkou z beletrie a s historickým pramenem – dokumentem StB v téměř neupravené podobě. Ukázku z beletrie zkusili srovnávat s vlastními vědomostmi a s dalšími informacemi, mimo jiné i s těmi, které našli v archivním dokumentu. Většina žáků dokázala zjištěné informace zformulovat a prezentovat, někteří je dokázali i zhodnotit.

Ukázalo se, že žáci umějí analyzovat pramen kulturní povahy i historický pramen, zdokonalit se v této práci bylo jedním z cílů této hodiny. Není ale jisté, jestli umí mezi těmito zdroji rozlišovat.

Užitečné by bylo více rozlišit ukázkou z beletrie od pramenu úřední povahy. Žáci by měli umět informace přijímat kriticky a oba materiály ke kritickému přístupu vybízejí, oba jsou velmi subjektivně napsané.

Práce ve dvojicích byla poměrně produktivní, po spojení do čtveřic už byly skupiny příliš velké a ne všichni byli zaměstnáni, práci tak nejspíš vypracoval jeden až dva lidé ze skupiny. Soudím, že některé úkoly byly příliš rozsáhlé. Žáci byli zavaleni textem a dlouhým zadáním. Přínosnější by bylo střídat více metod než text a pracovní list, úkoly více rozčlenit a ptát se na otázky postupně. Ukázkou z beletrie i dokument bych zkrátil, případně nějak ozvláštnil jejich prezentaci: například inscenovaným čtením, fotografickým doprovodem, ukázkou z videa.

Žákům při úkolech s textem někdy chyběl kontext, který byl u některých otázek potřeba. U jiných by bylo potřeba doplnit kontext zpětně: z učebnice nebo jiného informačního zdroje.

Abychom mohli postřehnout různé dobové perspektivy, mohli bychom se ptát, komu straní ukáзка z beletrie a komu dokument – zjištěný rozporný vztah bychom mohli srovnat ještě s jiným pohledem. Existují mnohé vzpomínky lidí, kteří měli kádrový posudek dobrý a s StB se v zásadě nepotkali.³¹⁷

Smyslem této hodiny by mělo být posílit v žácích vnímání důležitosti svobody. Sloužily k tomu ukázky z beletrie, které líčí omezování svobody. Ačkoliv žáci pracovali jen s drobnou ukázkou, vyzkoušeli si srovnávat dnešní situaci s dobou minulou a principu omezování svobody si všimli – např. při otázce na trestný čin. Protiklad svobody a nesvobody žáci odhalili i u principu kádrování, které v určitých situacích omezovalo svobodu jedince.

Na závěr bychom u tohoto tématu mohli pracovat s kreativní reflexí, žáci by sepsali na základě svých vědomostí a zkušeností, jakou měl režim představu ideálního mladého člověka, kdo byl naopak režimu nepohodlný občan, nebo by napsali krátký text o vlastním pojetí svobody.

5.5. Pátá hodina: politické dějiny, StB – beletrie a filmová ukáзка

5.5.1 Úvod

Na této poslední hodině jsme se setkali potřetí se třídou z 1. a 2. hodiny. V oblasti historické kompetence bylo cílem zvládnout analýzu různých pramenů, především audiovizuálního média (ukáзка z filmu) a textového média – ukázky z beletrie. V rámci analýzy bylo cílem zdokonalit se v analýze pramene a také porozumět obrazu normalizace v dnešní kultuře ve srovnání s dobovým textem, který umožňuje „nahlédnout dobové perspektivy historických aktérů“. ³¹⁸ Pokračovali jsme v

317 Srov. VANĚK, Miroslav: *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny*, Academia, Praha 2009, s. 13.

Ukáзка dostupná též z: <http://www.dejepis21.cz/userfiles/pagefiles/text4-vanek-1-u.pdf> [ověřeno 4.12.2019].

318 Srov. NAJBERT, Jaroslav (ed). *Promýšlet dějepis*, s. 21-22.

tématu politických dějin a jejich působení na jedince, dílčími tématy byla kontrola společnosti, nástroje komunistické moci, jedinec ve střetu s StB. V závěru hodiny jsme zopakovali pojmy z této i předchozích hodin, které se váží k období normalizace. Na formativní rovině jsme pracovali podobně jako při čtvrté hodině s otázkou nebezpečí ideologie, násilí a zneužití moci. Pozitivní hodnotou, se kterou byli žáci konfrontováni, byla odvaha. Žáci měli v této hodině za úkol kriticky posuzovat, uvádět věci do souvislostí a propojovat informace z filmu, literatury, dějepisu (kompetence k učení). Kromě toho v rámci řešení problému pracovali se shodnými, podobnými a odlišnými znaky (kompetence k řešení problémů), na jejichž základě formulovali myšlenky, názory a postoje (kompetence komunikativní).³¹⁹

5.5.2 Popis hodiny (5A-5B)

5A Opakování

Na začátku hodiny jsme navázali na minulou hodinu (2. hodina). Shrnutí jsme si, co jsme se v hodině dozvěděli, ptal jsem se, jaké pojmy si žáci pamatují, a co jim přijde na době normalizace nejvíc odlišné od dnešní doby. Dále jsem se zeptal, s jakými fotografiemi a dokumenty jsme pracovali, zopakovali jsme si různé druhy materiálů, se kterými jsme se setkali.

Pokračovali jsme opakováním některých pojmů z první a druhé hodiny. K tomu jsme využili přiřazovací cvičení – žáci museli porozumět pojmu na levé straně (spartakiáda, exil, nesvobodné volby) a krátkému textu na pravé straně, který se k pojmu obsahově hodil. Krátké texty byly různého typu: stručná definice (normalizace, KSČ, „bratrská pomoc“, Gustáv Husák); citace z úředního dokumentu: u cenzury to byly dvě věty z textu o cenzuře; zprávy z novin: výsledky voleb 1971 a zpráva o spartakiádě; citace z beletrie: jeden odstavec o výsledku na StB z knihy *Český snář*, jeden odstavec z knihy Ivana Binara *Rekonstrukce*; úryvek ze vzpomínek emigrantů, úryvek ze vzpomínky I. Motýla na brigádu sbírání brambor, ukázkou ze vzpomínky hudebníka na nelegální bytové koncerty. Žáci spojovali pojmy z levého sloupce s úryvky z pravého sloupce.³²⁰

Úkol nebyl příliš těžký, z odevzdaných listů byly všechny vyplněné správně, na třech z nich bylo patrné, že žák svou odpověď během vyplňování zkorigoval. Úkol by bylo možné na faktografické rovině modifikovat: nechat žáky některé pojmy vymyslet a doplnit, případně k několika pojmům doplnit vlastní krátký text. Například u pojmů, u kterých jsme pracovali s ukázkou, by mohli ukázkou krátce shrnout.

Součástí úkolu by také měla být reflexe druhu pramene. Bylo by možné přiřazovat možnosti ze třetího sloupce (noviny, beletrie, definice...). Dalo by se zpětně žáků zeptat, kdo je autorem

319 MŠMT, RVP ZV, s. 11-12.

320 Přílohy č. 20-21 na str. 125-126.

některých ukázek, za jakým účelem byly napsány. Ptát se, proč jsou některé v uvozovkách, případně zjišťovat, které jsou z učebnice a které psal učitel. Odlišit citace z různých druhů historických pramenů od pozdějších interpretací.

5B Výslech

V dalším úkolu jsme přešli k práci s obrazem v kulturní paměti, který jsme následně srovnali s dobovou ukázkou z beletrie.

Zopakovali jsme si některé pojmy z předchozího úkolu a z minulé hodiny: shrnul jsem je opět do myšlenky, že normalizační režim v rámci své ideologie některé věci propagoval, některé vyžadoval a jiné zakazoval, přičemž občané reagovali různě. Představil jsem žákům dnešní závěrečné téma, řekl jsem, že se liší od tématu každodennosti v tom, že se týká především těch, kdo režim nějak otevřeně kritizovali. Režim měl nástroje, kterými zajišťoval kontrolu nad obyvatelstvem, jedním z těchto nástrojů byla StB – Státní bezpečnost.

Přečetl jsem část definice StB z oficiálního zdroje: „Posláním Státní bezpečnosti je chránit socialistické státní a společenské zřízení před vnějším a vnitřním nepřítelem.“³²¹ Přidal jsem informaci, že StB je spolu s VB částí SNB MV, že pracovníků StB byly za normalizace až desítky tisíc, že StB získávala lidi ke spolupráci a odlišil jsem tři pojmy: agent, spolupracovník a disident – tedy ten, který je brán jako pronásledovaný státní mocí. Zeptal jsem se, jak si žáci činnost StB představují, co o ní vědí. Žáci věděli, že to byli tajní policisté, že „vyslýchali a sledovali lidi, byli agresivní“.

Představují si tedy pracovníka StB jako někoho zlého? V čem může jeho „zlo“ spočívat? Jaké byly metody StB? Představil jsem žákům, že si ukážeme, jak StB pracovala, zkusíme porovnat různé pohledy na činnost StB a zjistit, jak se mohl cítit člověk, který se stal objektem zájmu StB.

Žáků jsem rozděl malými tabulkami, do kterých měli za úkol doplnit krátkou charakteristiku vybraných postav z ukázky, případně krátký komentář.³²² Pustili jsme si první ukázkou z filmu *Kolja*.³²³

V ukázce přichází starý muž (s dítětem) do kanceláře StB, kde je vyslýchán nejdříve jedním policistou. Muž se snaží odpovídat vyhýbavě, na což zareaguje druhý policista, který vše poslouchá ze záznamu, přijde do místnosti a začne vyslýchat agresivně, používá vyhrožování. K první ukázce měli žáci napsat krátkou charakteristiku prvního a druhého policisty.

321 Zásady pro uspořádání řídicí činnosti ve Sboru národní bezpečnosti, 1966, citováno dle: <http://www.totalita.cz/stb/stb.php> [ověřeno 27.11.2019].

322 Přílohy č. 22-23 na str. 127-128.

323 *Kolja* [film]. Režie Jan Svěrák. Uvedeno 1996. Vybraný klip je dílem autorů projektu *Dějepis21* a je dostupný z: <http://dejepis21.cz/obraz-stb> [cit. 21.11.2019].

Žáci u prvního policisty uváděli kladné charakteristiky typu: „hodný, rád si povídá, chápavý“, „relativně v pohodě, komunikativní“. Kladná charakteristika se objevila u všech třinácti odevzdaných odpovědí. Jedna odpověď snižovala jeho schopnosti: „hodnej debil“, další dvě naopak zpochybňovaly jeho snahu vyslyšet: „hodnej – moc neřeší svou práci, chce se bavit“ a „spíše se zajímal o to jak se seznámili a tak“. Druhého, příšedšího policistu hodnotili naopak všichni negativně: „zlý, chtěl ho dostat do vězení“, „zlej hajzl, nemá rád lidi“, „byl drsnější, nebral ohled na to, že tam má sebou dítě, zlý“. U dvou odpovědí by se dalo polemizovat, jestli byly myšleny jako čistě negativní: „přísnější“ a „angry“. Shrnuli jsme si se žáky, že prvního vnímají spíše jako hodného, druhého jako zlého.

Druhá ukázka byla z novějšího filmu *Pouta* (2009).³²⁴ Dva policisté spolu hovoří v kanceláři o pracovním postupu, dohadují se o zvolené metodě a nadřízený (starší) instruuje podřízeného (mladšího), jak má postupovat, aby dosáhl výsledků, tedy aby co nejvíce znepríjemnil život sledované osobě.

Žáci překvapivě nehodnotili ani jednoho policistu jednoznačně negativně. U mladšího se dokonce neobjevila jediná negativní charakteristika, byl hodnocen jako: „ustrášený“, „nezkušený“, „nedůvěřivý“ a „moc se neprojevoval“, jednou dokonce jako „pocitivý“, přestože pokyny staršího přijímá a stvrzuje. I starší policista byl hodnocen jako „vysloužilý“, „upřímný, příjemný“, „spravedlivý“. Pouze několikrát se objevilo negativní hodnocení: „zlý“, „chce aby lidi trpěly“.

Úkol přinesl nečekaná zjištění: žáci nehodnotí každého pracovníka StB negativně. Je tedy potřeba zmínit, že při tomto úkolu s danými ukázkami došli žáci k nevhodným interpretacím: činnost StB brali jako povolání, hodnotili, jestli ho někdo vykonává dobře (dokáže dosáhnout cíle) nebo špatně (příliš slabý). Je možné, že dokud policisté jen mluví (viz obě ukázky), nepůsobí to na žáky ještě negativně. Zde by bylo na místě interpretace komentovat a korigovat: StB měla přímo v popisu práce sledování osob, vyslychání, znepríjemňování života vybraných osob za použití nevybíravých metod.³²⁵ Následující ukázka z *Medorka* obraz „estébáka“ mírně korigovala, podobně by asi zapůsobila jiná ukázka z filmu *Pouta*.

Žáků jsem se doptal, jak jim připadalo, že se při střetu s StB cítil a jak jednal objekt vyšetřování. Shrnuli jsme si, že se snaží situaci „okecávat“, že se možná trochu bojí, ale nedává to najevo.

Protože jsme tuto informaci potřebovali pro srovnání, mělo by být součástí úkolu k první ukázce charakterizovat vyslychaného.

324 *Pouta* [film.] Režie Radim Špaček. Uvedeno 2009. Vybraný klip je dílem autorů projektu *Dějepis21* a je dostupný z: <http://dejepis21.cz/etos-estebaku> [cit. 21.11.2019].

325 ŽÁČEK, Pavel. *Přísně tajné: Státní bezpečnost za normalizace : vybrané směrnice a metodické pokyny politické policie z let 1978-1989*. Praha, 2001.

Dostali jsme se ke třetí ukázce, práci s ukázkou z beletrie, opět z knihy *Medorek*.³²⁶ Ukázka je napsaná jako dramatický dialog. Zajímalo nás, jak se v ní liší obraz pracovníků StB a především jak se liší přístup vyslýchaného. rozdělili jsme si role: jeden člověk četl scénické poznámky, druhý repliky čtyř policistů („fízle“), třetí četl repliky Medorka. Důležité bylo, že ostatní žáci měli text před sebou, některé promluvy Medorka jsou totiž proneseny nahlas, jiné pouze v duchu.

V ukázce se odehrává „agresivní“ vyslýchání, při jehož popisu je kladen důraz především na styl vyslýchání, nejdřív není úplně zřetelné, co přesně se policisté snaží zjistit, až v závěru zazní, že zjišťují, od koho vyslýchaný získává protistátní literaturu. Žáci měli na základě ukázky charakterizovat policisty. Charakteristika byla o něco negativnější než u předchozích ukázek: „zlí“, „kretén, neuměj dělat svojí práci“, „drsný, sprostý, nedočkavý“, „vyhrožovali mu“. Protože policisté jednají v zásadě shodně, nebylo potřeba mezi nimi rozlišovat. Nakonec měli žáci charakterizovat vyslýchaného. Někteří žáci ho považovali za statečného: „nebojí se, celkem je mu to jedno“, „lhostejný“.

Zeptal jsem se, jak se liší odpovědi v duchu a nahlas. Zjistili jsme, že jeden žák si myslel, že vyslýchání jsou dva. Jedna žákyně přečetla svou odpověď: „v duchu si z nich dělal srandu, ale v reálu jim neodporoval. Na můj dotaz ostatní žáci potvrdili, že s touto charakteristikou jednání vyslýchaného souhlasí.

Protože se blížil konec hodiny, shrnuli jsme si, jaké jsme získali informace o práci StB, jaké metody mohla používat, co bylo jejím úkolem. Doplnil jsem některé metody, které měla StB k dispozici: evidence, sledování, získávání informací od známých sledovaného, provokace, násilí. Zjištěné informace mohly vést ke zhoršení kádrového posudku, případně k zadržení, mohly omezit svobodu v rozhodování (při volbě zaměstnání, školy) či jinak znepříjemňovat život dotyčné osoby.

Ukázky nabízely různé možnosti chování lidí při konfrontaci s StB. Četli jsme ale také o rozdílu mezi vystupováním „navenek“ a „v duchu“, které spisovatel Petr Placák odlišil v ukázce z výslechu. Autor ukazuje svého hrdinu jako zdánlivě odvážného, ale ve skutečnosti neodporujícího. Z beletristické ukázky jsme se tak dozvěděli i něco o tom, jak mohli lidé při výslechu přemýšlet.

5.5.3 Závěr

Poslední hodina nabídla při práci s beletrií zajímavé výstupy. První z nich byl problematický, někteří žáci považovali „estébáky“ za běžné policisty, hodnotili je podle výkonnosti. Protože žáci komentovali ukázky postupně, jejich celkový pohled na obraz „estébáka“ by byl možná odlišný. Odlišné závěry by mohly zaznít, pokud bychom si pustili ukázky, které by zobrazovaly agenty „v akci“. O své roli oběti vyšetřování StB vypráví kromě Petra Placáka např. spisovatel Vlastimil

326 Příloha č. 24 na str. 129.

Třešňák. Druhý pohled nabízí archivní dokumenty, které StB přímo produkovala, spisy StB o jednotlivých osobách, záznamy z výsledků a sledování.³²⁷ Dostupné vzpomínky spolupracovníků StB jsou naopak problematické v tom, že činnost StB spíše zlehčují.³²⁸ Ke zhodnocení činnosti StB by žáci měli každopádně přistoupit až po získání většího množství informací.

Po zařazení role StB do kontextu normalizace bychom mohli téma zobecnit a aktualizovat: jak se obecně lidé chovají při střetu s násilnou mocí? Kde jinde na světě se lidé dnes dostávají do podobných situací? Co mohou udělat proto, aby násilnému chování zabránili sám u sebe a v mém okolí?

Úkol zaměřený na práci s abstraktními pojmy a hodnotami bychom mohli zakončit krátkým úkolem: sepiš zprávu z výsledku, kterou zapisuje po návratu domů Medorek / vyslýchající. Jak se pohledy budou lišit?

Jako doplňující úkol bychom si mohli přechystat o nedávném soudním sporu Petra Placáka s agenty StB, kteří ho před rokem 1989 vyšetřovali.³²⁹ Na téma StB bychom mohli navázat historií porevoluční: vysvětlit, jak vznikly tzv. Cibulkovy seznamy, proč vznikl ÚSTR, archiv ABS, atd.

5.6 Závěr praktické části

V hodinách jsme pracovali s mnoha různými prameny, žáci tak mimo jiné zjistili, jaká šíře pramenů k moderním dějinám existuje. Jednotlivé prameny jsme zkoušeli analyzovat a interpretovat. O povaze jednotlivých pramenů se žáci dozvěděli jen na některých hodinách, informace tedy doplňují v reflexi. Více se žáci zaměřili na analýzu dvou závěrečných pramenů v posledních hodinách. U jedné třídy to byla ukázka z beletrie a archivní dokument (4. hodina), u druhé třídy ukázky ze vzpomínkových filmů a ukázka z beletrie (5. hodina). U některých ukázek se žáci zamýšleli nad postoji jejich autorů, zamýšlení nad autorským záměrem se ale vyskytuje spíše v reflexi, podobně jako doplnění historického kontextu. Zjištěné informace z různých zdrojů jsme stihli srovnat jen v některých případech, jindy jsem doplnil srovnání do komentáře a do poznámek. Při práci s tématy z dob normalizace jsme se setkávali s tématy, která souvisela s naší současností a s naším vnímáním hodnot. Žáci se vyjadřovali ze svého pohledu k tématu násilí, odvahy, zneužití moci a ideologie. Můžeme tedy vidět i další oblasti historické kompetence, ve kterých měli žáci možnost se zdokonalit. Cíle vytyčené u hodin nesplnili zdaleka všichni žáci, někteří dosáhli dílčích cílů, někteří

327 Vzpomínka Vlastimila Třešňáka v čase 9:21 a dále: ČESKÁ TELEVIZE. *Tajné akce StB*. 3. díl, Asanace. TV ČT1, 2008. Dostupné také z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10209991308-tajne-akce-stb/409235100221003-akce-asanace> [ověřeno 4.12.2019].

328 POST BELLUM. Paměť národa. Alois Kánský. In: *pametnaroda.cz* [online]. ©2008-2019 [cit. 4.12.2019]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/kansky-alois-1954>

329 BERKOVÁ, Helena. Soud vynesl tresty nad bývalými příslušníky StB za únos disidenta. In: *irozhlas.cz* [online]. 15.5.2012 [cit. 1.12.2019]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/soud-vynesl-tresty-nad-byvalymi-prislusniki-stb-za-unos-disidenta-201205151417_mtaborska

žádných. Velká část žáků se snažila v úkolech uspět i přes obtíže technického rázu (např. pokud byl text příliš dlouhý nebo náročnější na porozumění).

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat možnosti vyučování o období normalizace s využitím české beletrie. Práci jsem rozdělil na dvě části, jejichž cíle jsou vzájemně propojené.

V teoretické části práce jsem se zabýval jak kontextem výuky normalizace z hlediska historie, kulturních a paměťových studií, tak oblastí didaktiky. Historici i společnost dnes hodnotí dobu normalizace značně rozrůzně a často na základě emocí. Historická diskuze dnes probíhá i nad základními pojmy, které měly dobu normalizace charakterizovat, například nad pojmem totalita. Velké množství pramenů, které relativně blízká doba normalizace nabízí, je někdy až nepřehledné, ale přínosem mohou být práce zkoumající originální zdroje, např. prameny kulturní povahy. Tato zjištění zde zmiňuji také proto, že se vztahují i na školní výuku. Učitelé někdy tápou, jakým způsobem o době normalizace učit, ale např. prameny kulturní povahy je možné využít jako inspirativní zdroj.

Kapitolu o paměti, původně zamýšlenou pouze jako dodatek k historickému shrnutí, jsem po prozkoumání vlivu paměti na formování historického vědomí rozšířil. Normalizace se po určitém předělu vrací do kolektivní paměti našeho národa. Návrat probíhá nejen skrze vzpomínání pamětníků, ale i přes kulturní produkci. Do oběhu se vrátily např. seriály z dob normalizace, které konvenují se současným vzpomínáním – především jde o díla s určitým zjemňujícím pohledem. Překvapivým zjištěním pro mě naopak bylo, jak málo jsou dnes reflektována beletristická díla z období normalizace, na nichž jsem plánoval tuto práci vystavět.

V kapitole o cílech a metodách výuky jsem se soustředil na teorii práce s pramenem ve výuce, s důrazem na práci s prameny kulturní povahy. Z mnoha existujících didaktických konceptů hodnotím jako zvláště přínosný zahraniční koncept historického myšlení, který se snaží dějepisnou výuku představit jako cestu k historické kompetenci, kterou si žák při výuce postupně osvojuje. V dalších kapitolách teoretické části jsem se zabýval prací s konkrétními typy pramenů ve výuce. Kromě beletrie jsem se věnoval i dalším často používaným pramenům, filmu, fotografii a obecně textovým pramenům. Zhodnotil jsem, že pro práci s beletrií ve výuce je stejně důležitý kontext literární teorie jako kontext práce s ostatními historickými prameny a právě schopnost pracovat s různými druhy pramenů je důležitou součástí historické kompetence.

Praktická část potom popisuje pět realizovaných vyučovacích hodin pro 9. třídu ZŠ. Při jejich přípravě jsem se snažil využít co nejvíce teoretických poznatků, jako reálné se nakonec ukázalo využít jen část vytvořených aktivit. Původní plán pěti hodin využívajících beletrii jsem pozměnil na postup od jednodušších pramenů ke složitějším, od snazších analytických činností k více

komplikovaným. Žákům jsem dal možnost seznámit se s celou škálou pramenů, přičemž s beletrií jsme pracovali hlavně na závěr.

Kladně hodnotím, že se žáci do práce s prameny spontánně pustili, nebáli se pracovat i s materiály, které jim nebyly úplně srozumitelné, snažili se v pramenech historické informace hledat a zaujímat k nim stanovisko. Práce s beletrií se částečně osvědčila i v evokační fázi (např. text o vojně), v pokročilejší fázi potom při použití vhodného zadání. Žáci dokázali beletristický text analyzovat a „literární“ analýzu dokázali využít v historickém kontextu. Žáci ukázali zaujetí pro činnost s různorodými prameny především audiovizuální povahy, méně produktivní byli při frontální výuce a při práci s příliš složitými materiály (např. archivním dokumentem). Témata normalizace tedy žáky zajímala i v závislosti na povaze činností. Obecně se osvědčila struktura hodin s úvodním tématem každodennosti, jež zde tvořilo vstupní bránu k tématům ideologie a politiky, ale mohlo by vést i k hospodářským či sociálním tématům. Při výuce se také ukázalo jako funkční uvést téma přes hledisko paměti (rodina a vojna).

Přínosné byly chvíle, kdy při hodinách zaznívaly hodnotové soudy žáků. Při probírání normalizačních fenoménů každodennosti či při čtení textu o výsledku se žáci zapojovali do diskuze a nebáli se říkat své názory, které se někdy navzájem lišily. V některých případech bych tyto aktivity zpětně více usměrnil, například když žáci hodnotili „estébáka“ jako profesionála ve svém oboru. Jindy naopak žáci porozuměli komplikovanému působení normalizační ideologie (spis Petra Placáka).

Za zásadní část práce považuji reflexi realizovaných hodin, která dále rozpracovává jednotlivé činnosti, kroky a myšlenky ve vztahu k historické kompetenci. Je nutné zmínit, že k historické kompetenci, se kterou pracuji v teoretické části práce, mohou žáci dospět po dlouhodobém úsilí. V rámci mých několika hodin bylo možné pouze naznačit směr, kterým je možné se vydat.

Pokud se vrátím k rozporům, které jsem zmiňoval v úvodu práce (blízkost a konfliktnost tématu, zahlcení metodickými materiály, komplikovaná povaha zdrojů), nebyly nakonec překážkou, ale staly se podněty, který bylo možné ve výuce využít: přítomnost normalizace v paměti umožňuje zapojit rodinné vzpomínky. Velké množství existujících materiálů je možné využít jako inspiraci, i já jsem využil mnohé již hotové materiály svých kolegů. A ačkoliv je próza z dob normalizace dnes ve společnosti málo reflektovaným médiem, v konkrétním případě je možné ji využít jako inspirativní pramen při výuce dějepisu.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní zdroje:

- 518, Vladimír. *Kmeny 0: městské subkultury a nezávislé společenské proudy před rokem 1989*. V Praze: Bigg Boss & Yinachi, 2013. ISBN 978-80-903973-8-5.
- BĚLOŠEVSKÝ, Dimitrij, PAZDERKA, Josef, ed. *Invaze 1968: ruský pohled*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2011. ISBN 978-80-87211-49-6.
- BENEŠ, Zdeněk a Blažena GRACOVÁ. Didaktika dějepisu: mezi socializací jedince a jeho individuální výchovou. In: STUHLÍKOVÁ, Iva, Tomáš JANÍK, Zdeněk BENEŠ, et al. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. Syntézy výzkumu vzdělávání. ISBN 978-80-210-7769-0.
- BENEŠ, Zdeněk. *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-126-9.
- BENEŠ, Zdeněk. Moderní a soudobé dějiny – jejich výuka a edukace jimi. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014. České dějiny (NLN, Nakladatelství Lidové noviny: Ústav českých dějin Univerzity Karlovy). ISBN 978-80-7422-309-9.
- BÍLEK, Petr A. *"Generace" osamělých běžců*. Praha: Československý spisovatel, 1991. Puls (Československý spisovatel). ISBN 80-202-0263-3.
- BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLOVÁ. *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2010. Scholares. ISBN 978-80-87053-44-7.
- BREN, Paulina. *Zelinář a jeho televize: kultura komunismu po pražském jaru 1968*. Praha: Academia, 2013. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978-80-200-2322-3.
- CULLER, Jonathan D. *Krátký úvod do literární teorie*. Druhé rozš. vyd. Přeložil Jiří BAREŠ. Brno: Host, 2015. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7491-233-7.
- ČINÁTL, Kamil a Jaroslav PINKAS. *Dějiny ve filmu: film ve výuce dějepisu*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-11-9.

- ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. Po válce. ISBN 978-80-87912-84-3.
- ČINÁTL, Kamil. *Naše české minulosti aneb jak vzpomínáme*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2014. České dějiny (NLN, Nakladatelství Lidové noviny: Ústav českých dějin Univerzity Karlovy). ISBN 978-80-7422-291-7.
- ČINÁTLOVÁ, Blanka. Invaze barbarů do české kultury: Antropologický rozměr domácího umění. In: BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLOVÁ. *Tesilová kavalérie: popkulturní obrazy normalizace*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2010. Scholares. ISBN 978-80-87053-44-7.
- EYAL, Gil. Identita a trauma. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. Po válce. ISBN 978-80-87912-84-3.
- FIALOVÁ, Alena. *Poučení z krizového vývoje: poválečná česká společnost v reflexi normalizační prózy*. Praha: Academia, 2014. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978-80-200-2386-5.
- GRUŠA, Jiří. *Dotazník, aneb, Modlitba za jedno město*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. Česká knižnice (NLN, Nakladatelství Lidové noviny). ISBN 80-7106-365-7.
- HAMAN, Aleš. *Česká literatura po roce 1945 z ptáčích perspektiv: pro studenty 4. ročníků středních škol*. Praha: Fortuna, 1990. ISBN 80-85298-04-X.
- HAVLŮJOVÁ, Hana a Jaroslav NAJBERT. *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2014. ISBN 978-80-87912-12-6.
- JANOUŠEK, Pavel a Petr ČORNEJ, ed. *Dějiny české literatury 1945-1989*. Praha: Academia, 2008. ISBN 9788020016317.
- JANOUŠEK, Pavel. *Přehledné dějiny české literatury 1945-1989*. Praha: Academia, 2012. Literární řada. ISBN 978-80-200-2057-4.
- JULÍNEK, Stanislav. *Základy oborové didaktiky dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3495-5.
- JURČÁK, Alexej. Sovětská hegemonie formy. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. Po válce. ISBN 978-80-87912-84-3.

- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KALINOVÁ, Lenka. *Konec nadějím a nová očekávání: k dějinám české společnosti 1969-1993*. Praha: Academia, 2012. Historie (Academia). ISBN 978-80-200-2043-7.
- KOLÁŘ, Pavel a Michal PULLMANN. *Co byla normalizace?: studie o pozdním socialismu*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2016. ISBN 978-80-87912-62-1.
- KONOPÁSEK, Zdeněk. Reflexivní autobiografie interpretací post/komunistického Východu k porozumění post/modernímu Západu. In: KONOPÁSEK, Zdeněk, ed. *Otevřená minulost: autobiografická sociologie státního socialismu*. V Praze: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-755-0.
- KRAPFL, James. *Revoluce s lidskou tváří: politika, kultura a společenství v Československu v letech 1989-1992*. Přeložil Andrea PATRASOVÁ. V Praze: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-23-4.
- LABISCHOVÁ, Denisa a Blažena GRACOVÁ. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2008. Scripta Facultatis philosophicae Universitatis Ostraviensis. ISBN 978-80-7368-584-3.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Didaktická média ve výuce dějepisu* [online]. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-550-8.
- LEHÁR, Jan. *Česká literatura od počátků k dnešku*. 2., dopl. vyd. [i.e. 3. vyd.]. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2008. Česká historie. ISBN 978-80-7106-963-8.
- *Lernbox Geschichte: Das Methodenbuch*. Donauworth: Auer Verlag, 2012. ISBN 978-3-403-11217-4.
- LEVSTIK, Linda S., and Keith C. BARTON. *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. 3th ed. New Jersey-London: Mahwah, 2005. ISBN 0-8058-5072-4.
- MACURA, Vladimír, KOUBA, Karel, Vít SCHMARC a Petr ŠÁMAL, ed. *Šťastný věk (a jiné studie o socialistické kultuře)*. Praha: Academia, 2008. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978-80-200-1669-0.
- MAREŠOVÁ, Ina. Romance za pultem: Průvodce po třech re-reprezentativních prostorech normalizačních milostných příběhů. In: BÍLEK, Petr A. a Blanka ČINÁTLOVÁ. *Tesilová*

kavalérie: popkulturní obrazy normalizace. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2010. Scholares. ISBN 978-80-87053-44-7.

- MAUR, Eduard Historické vědomí dnes – kritická reflexe, zmatek, nebo záměrná destrukce? In: *Evropa mezi Německem a Ruskem: sborník prací k sedmdesátinám Jaroslava Valenty*. Praha: Historický ústav AV ČR, 2000. ISBN 80-7286-021-6.
- MAYER, Françoise. *Češi a jejich komunismus: paměť a politická identita*. Praha: Argo, 2009. Historické myšlení. ISBN 978-80-257-0151-5.
- MÜLLER, Richard a Pavel ŠIDÁK, ed. *Slovník novější literární teorie: glosář pojmů*. Praha: Academia, 2012. Literární řada. ISBN 978-80-200-2048-2.
- OTÁHAL, Milan. *Studenti a komunistická moc v českých zemích 1968-1989*. Praha: Dokořán, 2003. Bod (Dokořán). ISBN 80-86569-52-7.
- OTÁHAL, Milan. *Opoziční proudy v české společnosti 1969-1989*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2011. Česká společnost po roce 1945. ISBN 978-80-7285-137-9.
- OVERFIELD, James H. *Sources of global history since 1900*. Second edition. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. ISBN 1111835381.
- PELC, Jan. *...a bude hůř: román o třech dílech*. Vyd. 6., (V nakl. Maťa 4.). Praha: Maťa, 2007. Česká radost. ISBN 978-80-7287-128-5.
- PERNES, Jiří. *Dějiny Československa očima Dikobrazu 1945-1990*. Brno: Barrister & Principal - studio, 2003. Poznávání komunistické minulosti. ISBN 80-85947-89-7.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PLACÁK, Petr. *Fízl*. Praha: Torst, 2007. ISBN 978-80-7215-323-7. PLACÁK, Petr. *Medorek*. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha: Lidové noviny, 1990. Česká expedice (Lidové noviny). ISBN 80-7106-010-0.
- PLACÁK, Petr. *Medorek*. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha: Lidové noviny, 1990. Česká expedice (Lidové noviny). ISBN 80-7106-010-0.
- PLACÁK, Petr. *Medorek* [1. samizdatové vydání]. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha: Petr Placák, 1985. Dostupné v knihovně Libri prohibiti, AUTv – 01091, 09845.

- PULLMANN, Michal. *Konec experimentu: přestavba a pád komunismu v Československu*. Praha: Scriptorium, 2011. ISBN 978-80-87271-31-5.
- ROUBAL, Petr. *Československé spartakiády*. Praha: Academia, 2016. Šťastné zítřky (Academia). ISBN 978-80-200-2537-1.
- RÜSEN, Jörn. Historické vědomí: narativní struktura, morální funkce a ontogenetický vývoj. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. Po válce. ISBN 978-80-87912-84-3.
- SKŘIVÁNKOVÁ, Lucie, Rostislav ŠVÁCHA, Martina KOUKALOVÁ a Eva NOVOTNÁ, ed. *Paneláci*. V Praze: Uměleckoprůmyslové museum, 2017. ISBN 978-80-7101-169-9.
- ŠAROCHOVÁ, Gabriela V., Pavel BĚLINA, Jiří KAŠE, Jan Pavel KUČERA a Jaroslav CUHRA. *České země v evropských dějinách*. Praha: Paseka, 2006. ISBN 80-7185-795-5.
- ŠIMEČKA, Milan. *Obnovení pořádku*. Brno: Atlantis, 1990. ISBN 80-7108-002-0.
- TŮMA, Oldřich a Tomáš VILÍMEK, ed. *Česká společnost v 70. a 80. letech: sociální a ekonomické aspekty*. Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR, 2012. Česká společnost po roce 1945. ISBN 978-80-7285-162-1.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- VACULÍK, Ludvík. *Český snář*. Vyd. 1. v ČSFR. V Brně: Atlantis, 1990. 454 s. ISBN 80-7108-004-7.
- VANĚK-ÚVALSKÝ, Bohuslav. *Brambora byla pomeranč mého dětství*. Brno: Petrov, 2001. ISBN 80-7227-119-9.
- VANĚK, Miroslav a Pavel URBÁŠEK, ed. *Vítězové? Poražení?: životopisná interview*. Praha: Prostor, 2005. Obzor (Prostor). ISBN 80-7260-141-5.
- VERDERYOVÁ, Katherine. Co byl socialismus a proč padl. In: ČINÁTL, Kamil, Jan MERVART a Jaroslav NAJBERT, ed. *Podoby československé normalizace: dějiny v diskuzi*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2017. Po válce. ISBN 978-80-87912-84-3.
- VILÍMEK, T. Specifika soudobých dějin. In: ČECHUROVÁ, Jana a Jan RANDÁK. *Základní problémy studia moderních a soudobých dějin*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové

noviny, 2014. České dějiny (NLN, Nakladatelství Lidové noviny: Ústav českých dějin Univerzity Karlovy). ISBN 978-80-7422-309-9.

- WELZER, Harald, Sabine MOLLER a Karoline TSCHUGGNALL. *"Můj děda nebyl nácek": nacismus a holocaust v rodinné paměti*. Praha: Argo, 2010. Historické myšlení. ISBN 978-80-257-0228-4.
- WÖGERBAUER, Michael, Petr PÍŠA, Petr ŠÁMAL a Pavel JANÁČEK. *V obecném zájmu: cenzura a sociální regulace literatury v moderní české kultuře 1749-2014*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2491-6.
- ŽÁČEK, Pavel. *Přísně tajné: státní bezpečnost za normalizace: vybrané směrnice a metodické pokyny politické policie z let 1978-1989*. Praha: Votobia, 2001. ISBN 80-7220-108-5.

Periodika:

- BARTON, Keith a Alan MCCULLY. Teaching controversial issues where controversial issues really matter. *Teaching History*. 2007, 2.
- BERKOVÁ, Helena. Soud vynesl tresty nad bývalými příslušníky StB za únos disidenta. In: *irozhlas.cz* [online]. 15.5.2012 [cit 1.12.2019]. Dostupné z: https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/soud-vynesl-tresty-nad-byvalymi-prislusniky-stb-za-unos-disidenta-_201205151417_mtaborska
- ERLI, Astrid. Re-writing as re-visioning. *European Journal of English Studies* [online]. 2006, vol. 10, No. 2 [cit. 25.9.2019]. Dostupné z: <http://www.let.leidenuniv.nl/pdf/geschiedenis/EJES%20Erll%20final.pdf>
- HOŘENÍ, Karina, Vojtěch RIPKA. Dějepis na školách. *Paměť a dějiny*. 2017, č. 1, s. 133.
- IDNES.CZ, ČTK. Okupanti ze srpna 1968 by mohli být veterány, Češi i Slováci protestují. *Idnes.cz* [online]. 3.6.2019 [cit 20.11.2019]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/cr-ministerstvo-zahranici-okupace-rusko-1968-uznani-okupantu-veterany.A190603_155846_domaci_chtl
- MAREŠOVÁ, Ina. Svůdný klam popreliví. *Cinepur.cz* [online]. 8.1.2012 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: <http://cinepur.cz/article.php?article=2189>

- MOTÝL, Ivan. Ani brambor nazmar aneb Jak režim zneužíval studenty. *Týden.cz* [online]. 4.10.2015 [cit 6.5.2019]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ani-brambor-nazmar-aneb-jak-rezim-zneužíval-studenty_357861.html
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. 2003, 53 (3). Dostupné též z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1944&edmc=1944 [ověřeno 30.11.2019]
- PITHART, Petr. 1969-1989: chybějící pojem, či spíše nechuť k porozumění? In: *Soudobé dějiny*. 2009, roč. 16, č. 4, s. 698.
- STÁREK, František (Čuňas), Ladislav KUDRNA. (Proto)underground. *Paměť a dějiny* 2016, 04. Dostupné též z: https://www.ustrcr.cz/wp-content/uploads/2016/04/PD_4_16_s03-15.pdf [ověřeno 30.11.2019].

učebnice a Rámcový vzdělávací program:

- MŠMT, RVP ZV.
- PARKAN, František, Tomáš MIKESKA a Markéta PARKANOVÁ. *Dějepis 9: pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň: Fraus, 2011.
- VÁLKOVÁ, Veronika a František PARKAN. *Dějepis 9 pro základní školy: nejnovější dějiny*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2010

Internetové zdroje:

- Archiv bezpečnostních složek, fond Svazky kontrarozvědného rozpracování – Centrála (KR-MV), inv. j. 780320, signatura KR-780320 MV, Petr Placák. Dokument je datován 3.12.1984. Dostupné též online po přihlášení do e-badatelny: <https://ebadatelna.cz/?id=275792> [ověřeno 18.11.2019].
- ČESKÁ TELEVIZE. *Tajné akce StB*. 3. díl, Asanace. TV ČT1, 2008. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10209991308-tajne-akce-stb/409235100221003-akce-asanace> [ověřeno 4.12.2019].
- ČESKÁ TELEVIZE. *Výprávěj* [online]. ©1996-2019 [Cit. 22.10.2019]. Dostupné z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10266819072-vypravej/vypravejte/>

- ČLOVĚK V TÍSNI. *Jeden svět na školách* [online]. [Cit. 12.11.2019]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/>
- ČLOVĚK V TÍSNI. Svět dětí II. In: *Jeden svět na školách* [online]. [Cit. 12.5.2019]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/lekce/15644-svet-deti-ii>
- *Dějepis21, Databáze normalizace* [online]. [Cit. 7.3.2019]. Dostupné z: <http://dejepis21.cz/database-normalizace>
- <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1968/6/27/1.png>
- <http://www.dejepis21.cz/chatareni>
- <http://www.dejepis21.cz/zivot-na-sidlisti>
- http://www.dvacatestoleti.eu/data/files/filmy_ML_ucho_NM.pdf
- <http://www.kritickemysleni.cz>
- <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/normalizace-v-dobovych-textech-pracovni-list/>
- <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/posledni-dopis-jana-palacha/>
- <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pouceni-z-krizoveho-vyvoje-a-rezolute-k-aktualnim-otazkam-jednoty-strany/>
- <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/soubor-kreslenych-vtipu-z-roku-1968/>
- <http://www.protiztratepameti.cz/cs/okupace-v-obrazech>
- http://www.totalita.cz/txt/txt_2000slovt.php
- <https://ct24.ceskatelevize.cz/archiv/1174092-dejiny-svatku-prace;>
- <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>
- <https://plus.rozhlas.cz/ne-dum-se-zahradou-ale-byt-pobliz-centra>
- https://radiozurnal.rozhlas.cz/cro_soundmanager/files/6285789/field_main_audio
- <https://www.ahaonline.cz/forum/249716/1?fsz=2>
- <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/3105-hracky/>
- <https://www.jsns.cz/o-jsns/fotogalerie/16744-u-nas-pomahali-taky>
- <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=84&r=1968>
- <https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ani-brambor-nazmar-aneb-jak-rezim-zneuzival>

- HUNT, Martin (Ed.). *A Practical Guide to Teaching History in the Secondary School* [online]. London 2007 [cit. 18.8.2019]. Dostupné z: <https://doi.org/10.4324/9780203029831>
- *Kolja* [film]. Režie Jan Svěrák. Uvedeno 1996. Vybraný klip je dílem autorů projektu *Dějepis21* a je dostupný z: <http://dejepis21.cz/obraz-stb> [cit. 21.11.2019].
- KRATOCHVÍL, Viliam. Školský historický písomný prameň vo výučbe dejepisu. In: *Modernidejiny.cz* [online]. 18.12.2014 [cit. 30.11.2019]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/skolni-historicky-pisemny-pramen-ve-vyuce-dejepisu/>
- KRÓLAK, Joanna. Prvky camp-estetiky v recesistických projevech ostalgie. In: JUNGMANNOVÁ, Lenka. *Česká literatura rozhraní a okraje* [online]. Praha, 2010 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: http://www.ucl.cas.cz/edicee/data/sborniky/kongres/%C4%8Cesk%C3%A1%20literatura%20-%20rozhran%C3%AD%20a%20okraje/006_joanna_krolak.pdf
- *Lidská práva v ČSSR* [film]. Uvedeno v roce 1987. Dostupné též z: <https://www.youtube.com/watch?v=aBlgXtzVj-Y> [ověřeno 3.12.2019].
- MÍKOVÁ, Kamila a Kateřina BLÁHOVÁ. Petr Placák. *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. 7.1.2009 [cit. 25.11.2019]. Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz/showContent.jsp?docId=1101&hl=placák+>
- MŠMT. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů* [online]. [Cit. 12.11.2019] Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/35596_1_1/
- MŠMT. *Statistická ročenka školství, tabulka A* [online]. 1.4.2012 [cit. 22.10.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-vykonove-ukazatele-2010-11>
- NAJBERT, Jaroslav. (ed). *Promýšlet dějepis* [online]. Praha, 2017 [cit. 16.8.2019]. Dostupné z: <https://historylab.cz/metodika/kapitola/aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab-cz/navod-k-pouziti-aplikace-pro-praci-s-prameny-historylab-cz/#a1>
- POST BELLUM. Paměť národa. Alois Kánský. In: *pametnaroda.cz* [online]. ©2008-2019 [cit. 4.12.2019]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/kansky-alois-1954>
- POST BELLUM. Paměť národa. Václav Sokol. In: *pametnaroda.cz* [online]. ©2008-2019 [cit. 19.10.2019]. Dostupné z: <https://www.pametnaroda.cz/cs/sokol-vaclav-1938>
- *Pouta* [film.] Režie Radim Špaček. Uvedeno 2009. Vybraný klip je dílem autorů projektu *Dějepis21* a je dostupný z: <http://dejepis21.cz/etos-estebaku> [cit. 21.11.2019].

- *Retro*, Spartakiáda. TV ČT1, 28.6.2009. Dostupné též z: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/209411000360026/> [ověřeno 28.11.2019].
- RVP.cz, metodický portál. *Kurikulární reforma* [online]. 11.4.2011 [cit 16.5.2019]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/K/Kurikulární_reforma
- *Slovník české literatury po roce 1945* [online]. [Cit 17.7.2019] Dostupné z: <http://www.slovníkceskeliteratury.cz>.
- Spartakiada 1980 ucnovska mladez. In: *Youtube* [online]. [Cit. 15.5.2019] Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=8N4uehKskzM&t=587sstudenty_357861.html;
- ŠIMÍČEK, Petr. Pretotalitní Československo I. (od května 1945 do voleb 1946). In: *Moderní dějiny.cz* [online]. 20.12.2012 [cit. 23.11.2019]. Dostupné z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pretotalitni-ceskoslovensko-i-od-kvetna-1945-do-voleb-1946/>
- ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín, 2012 [staženo 9.11.2019]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti
- ÚSTR. *Velké a malé příběhy moderních dějin. Rozhovor s pamětníkem – vojenská služba* [online]. 2011 [cit. 21.11.2019] Dostupné z: <https://www.ustrcr.cz/data/pdf/vzdelavani/velke-male-pribehy/normalizace/most/pametnik13.pdf>
- VANĚK, Miroslav: *Obyčejní lidé...?! Pohled do života tzv. mlčící většiny*. Academia: Praha 2009. Ukázka dostupná též z: <http://www.dejepis21.cz/userfiles/pagefiles/text4-vanek-1-u.pdf> [ověřeno 4.12.2019].
- Zásady pro uspořádání řídicí činnosti ve Sboru národní bezpečnosti, 1966, citováno dle: <http://www.totalita.cz/stb/stb.php> [ověřeno 27.11.2019].

Další:

- *Jan Palach* [film]. Režie Robert SEDLÁČEK. V ČR uveden 21. 8. 2018.
- ÚSTR. *Česká společnost 1969–1989* [DVD]. Praha, 2013.

Výzkumy:

- ČŠI. *Tematická zpráva: Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a na středních školách* [online]. Praha, 2016 [staženo 1.2.2019]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vyuka-soudobych-dejin-na-2-stup>
- GRACOVÁ, Blažena a Denisa LABISCHOVÁ. Současná teorie a praxe dějepisného vzdělávání na školách. *Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 4.
- GRACOVÁ, Blažena. Poznatky z Výzkumu aktuální podoby výuky dějepisu na základních a středních školách. In: *Historie a škola VI. Klíčové kompetence a současný stav vzdělávání v dějepise*. Praha, 2008.
- KLÍMA, Bohuslav. *Mládež a dějiny: publikace výsledků mezinárodního dotazníkového šetření a výzkumu historického vědomí adolescentů se zaměřením na Českou republiku*. Brno, 2001.
- LABISCHOVÁ, Denisa. *Co si uchováme v paměti?: empirický výzkum historického vědomí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-406-1.
- *Stav výuky soudobých dějin. Výzkumná zpráva*. Praha, 2012.

Diplomové práce:

- MARTINOVSKÝ, Jan. *Několik nápadů, jak učit o normalizaci*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce Tomáš Mikeska.
- CERMONOVÁ, Klára. (N)ostalgie: *Obraz dětství a mládí v socialismu v literatuře po r. 1989*. Praha, 2017 Dostupné též z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/173613> [ověřeno 17.6.2019]. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce Ina Píšová.
- KNITLOVÁ, Hana. *Beletrizace dějin ve výuce dějepisu*. Praha, 2012. Dostupné též z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/98626> [ověřeno 16.10.2019]. Diplomová práce. Pedagogická fakulta UK. Vedoucí práce František Parkan

Seznam příloh

1. Fotografie z Prahy, 1968. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/fotogalerie/16744-u-nas-pomahali-taky> [ověřeno 3.12.2019].
2. a) Upravená ukázka z Rudého práva. Zdroj: *Rudé právo*. Praha: Ústřední výbor KSČ, 27. června 1968. Zdroj dostupný z: <http://archiv.ucl.cas.cz/index.php?path=RudePravo/1968/6/27/1.png> [ověřeno 3.12.2019].
b) Upravená ukázka ze zákona. Zdroj dostupný z: ČSSR. Zákon č. 84 ze dne 26. června 1968 kterým se mění zákon č. 81/1966 Sb. o periodickém tisku a o ostatních hromadných informačních prostředcích. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=84&r=1968> [ověřeno 3.12.2019].
3. Upravený úryvek z textu Dva tisíce slov. Zdroj dostupný z: http://www.totalita.cz/txt/txt_2000slovt.php [ověřeno 3.12.2019].
4. Upravený materiál s karikaturami. Zdroj dostupný z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/soubor-kreslenych-vtipu-z-roku-1968/> [ověřeno 3.12.2019].
5. Upravený materiál s dopisem Jana Palacha. Zdroj dostupný z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/posledni-dopis-jana-palacha/> [ověřeno 3.12.2019].
6. Upravený úryvek z Poučení z krizového vývoje. Zdroj dostupný z: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/pouceni-z-krizoveho-vyvoje-a-rezolute-k-aktualnim-otazkam-jednoty-strany/> [ověřeno 3.12.2019].
7. Vyplněný pracovní list (k materiálu z přílohy č. 2) ze dne 4. června 2019.
8. Vyplněný pracovní list (k materiálu z přílohy č. 5) ze dne 4. června 2019.
9. Pracovní list s fotografiemi předmětů a hraček ze dne 6. června 2019. Fotky pocházejí především ze stránek pořadu Retro, kde i z příspěvků diváků vznikla databáze dobových hraček: <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10176269182-retro/3105-hracky/> [ověřeno 3.12.2019].
10. Ukázka z knihy *Český snář*. Zdroj: VACULÍK, Ludvík. *Český snář*. Vyd. 1. v ČSFR. Brno: Atlantis, 1990, s. 211-212, 234-5, 436-9. ISBN 80-7108-004-7.
11. Ukázka z knihy *...a bude hůř*. PELC, Jan. *...a bude hůř: román o třech dílech*. Vyd. 6., (V nakl. Mat'a 4.). Praha: Mat'a, 2007. Česká radost, s. 141. ISBN 978-80-7287-128-5.
12. a) Fotografie z Prahy, 1968. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/fotogalerie/16744-u-nas-pomahali-taky> [ověřeno 3.12.2019].

- b) Fotografie z Ostravy, 1968. Dostupné z: <http://www.protiztratepameti.cz/cs/okupace-v-obrazech> [ověřeno 3.12.2019].
- c) Fotografie z Prahy, 1968. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/fotogalerie/16744-u-nas-pomahali-taky> [ověřeno 3.12.2019].
13. Pracovní list s fotografiemi a dalšími ukázkami ze dne 10. června 2019. Zdroje: viz výše a <https://ct24.ceskatelevize.cz/archiv/1174092-dejiny-svatku-prace>; https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ani-brambor-nazmar-aneb-jak-rezim-zneužíval-studenty_357861.html; <https://plus.rozhlas.cz/ne-dum-se-zahradou-ale-byt-pobliz-centra-mladi-lide-dnes-chteji-bydlet-jinak-nez-6526073> https://radiozurnal.rozhlas.cz/cro_soundmanager/files/6285789/field_main_audio; [zdroje ověřeny 3.12.2019].
14. Ukázka ze vzpomínky na brigádu. In: MOTÝL, Ivan. Ani brambor nazmar aneb Jak režim zneužíval studenty. *Týden.cz* [online]. 4.10.2015 [cit 6.5.2019]. Dostupné z: https://www.tyden.cz/rubriky/domaci/ani-brambor-nazmar-aneb-jak-rezim-zneužíval-studenty_357861.html [ověřeno 3.12.2019].
15. Upravená ukázka z knihy *Medorek*. PLACÁK, Petr. *Medorek*. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha: Lidové noviny, 1990. Česká expedice (Lidové noviny), s. 9-12. ISBN 80-7106-010-0.
16. Vyplněné pracovní listy (k úkolu z přílohy č. 15) ze dne 10. června 2019.
17. Vyplněný pracovní list (k archivnímu dokumentu) ze dne 10. června 2019.
18. Totéž.
19. Totéž.
20. Vyplněný pracovní list k úryvkům z textů ze dne 11. června 2019. Zdroje: viz výše a § 1 Směrnice č.j. 9695/72, dostupná z: https://www.lib.cas.cz/informace/Informace%202_2003.htm#_ftnref7; BINAR, Ivan. *Rekonstrukce*. Vyd. 1. Praha: Torst, 2002. ISBN 80-7215-168-1. ŠIMÍČEK, Petr. 1975-1979: *Pokusy o uvolnění* [online]. Dostupné z: www.moderni-dejiny.cz/clanek/file/id/2096/; https://youtu.be/oK8U1n_4PYs; http://ceskoslovensko.tv/tv-program?task=genres&filter_genre=sportovn%C3%AD [zdroje ověřeny 3.12.2019].
21. Totéž.
22. Vyplněné pracovní listy (k ukázkám z videí a k příloze č. 24) ze dne 11. června 2019.
23. Totéž.

24. Upravená ukázka z knihy *Medorek*. PLACÁK, Petr. *Medorek*. Ilustroval Pavel REISENAUER. Praha: Lidové noviny, 1990. Česká expedice (Lidové noviny), s. 53-4. ISBN 80-7106-010-0.

Příloha č. 1. Fotografie z Prahy, 1968.



Příloha č. 2 a) Upravená ukázka z Rudého práva.

b) Upravená ukázka ze zákona č. 84 ze dne 26. června 1968...

2 a)



2 b)

Zákon č. 84/1968 Sb.
ze dne 26. června 1968,
kterým se mění zákon č. 81/1966 Sb. o periodickém tisku
a o ostatních hromadných informačních prostředcích
Národní shromáždění Československé socialistické republiky se usneslo na tomto zákoně:

Čl. I

Zákon č. 81/1966 Sb., o periodickém tisku a o ostatních hromadných informačních prostředcích, se mění takto:

1. § 17 zní:

“§ 17

(1) Cenzura je nepřípustná.

(2) Cenzurou se rozumějí jakékoliv zásahy státních orgánů proti svobodě slova a obrazu a jejich šíření hromadnými informačními prostředky. Tím není dotčena pravomoc prokurátora a soudu.”

1. § 18 zní:

“§ 18

Šéfredaktor nebo jeho pověřený zástupce (§ 10 odst. 4 a 5) odpovídá za to, že v hromadném informačním prostředku nebude uveřejněna informace, která obsahuje skutečnost tvořící předmět státního, hospodářského nebo služebního tajemství. Vláda je povinna zajistit informaci šéfredaktorů periodického tisku a ostatních hromadných informačních prostředků o tom, které skutečnosti tvoří předmět státního, hospodářského a služebního tajemství.”

(...)

Svoboda v. r.
Smrkovský v. r.
Ing. Černík v. r.



(vybrané úryvky z textu)

Nejdřív ohrozila život našeho národa válka. Pak přišly špatné časy s událostmi, které ohrozily jeho duševní zdraví a charakter. S nadějemi přijala většina národa program socialismu. Jeho řízení se však dostalo do rukou nepravým lidem. Nevadilo by tolik, že neměli dost státnických zkušeností, věcných znalostí ani filosofického vzdělání, kdyby aspoň byli měli víc obyčejné moudrosti a slušnosti, aby uměli vyslechnout mínění druhých a připustili své postupné vystřídání schopnějšími.

(...)

Organizujeme při svých shromážděních vlastní pořádkovou službu. Uslyšíme-li divné zprávy, ověřujeme si je, vysíláme delegace na kompetentní místa, jejich odpovědi zveřejňujeme třeba na vratech. Podporujeme orgány bezpečnosti, když stíhají skutečnou trestnou činnost, naší snahou není způsobit bezvládní a stav všeobecné nejistoty. Vyhýbáme se sousedským hádkám, neožijeme se v politických souvislostech. Prozrazujeme fyzly.

(...)

Veliké znepokojení v poslední době pochází z možnosti, že by do našeho vývoje zasáhly zahraniční síly. Tváří v tvář všem přesílám můžeme jedině trvat slušně na svém a nezačínat si.

(...)

Letošního jara vrátila se nám znovu jako po válce velká příležitost. Máme znovu možnost vzít do rukou naši společnou věc, která má pracovní název socialismus, a dát jí tvar, který by lépe odpovídal naší kdysi dobré pověsti i poměrně dobrému mínění, jež jsme o sobě původně měli. Toto jaro právě skončilo a už se nevrátí. V zimě se všecko dovíme. Tím končí toto naše prohlášení k dělníkům, zemědělcům, úředníkům, umělcům, vědcům, technikům a všem. Napsáno bylo z podnětu vědců.

4 a)



4 b)



1 - 10-9 48.
Vzhledem k tomu, že se naše národy ocitly na okraji beznaděje, rozhodli jsme se vyjádřit svůj protest a probudit lidi této země následujícím způsobem. Naše skupina se skládá z dobrovolníků, kteří jsou odhodláni se dát pro naši věc upálit. Já jsem měl tu čest vylosovat si jednotku a tak jsem získal právo napsat první dopisy a nastoupit coby první pochodeň. Naše požadavky jsou:

1. Okamžité zrušení cenzury
2. Zákaz rozšiřování Zpráv

Jestliže naše požadavky nebudou splněny do pěti dnů, tj. do 21. ledna 1969, a nevystoupí-li lid s dostatečnou podporou (tj. časově neomezenou stávkou), vzplanou další pochodně.

Pochodeň č. 1

P.S. Vzpomeňte na srpen. V mezinárodní politice se uvolnil prostor pro ČSSR, využijme jej.

64.
naše požadavky (k jistě časově neomezenou stávkou), vzplanou další pochodně

Pochodeň č. 1

P.S. Vzpomeňte na srpen. V mezinárodní politice se uvolnil prostor pro ČSSR, využijme jej.

Vzhledem k tomu, že se naše národy ocitly na okraji beznaděje, rozhodli jsme se vyjádřit svůj protest a probudit lidi této země následujícím způsobem. Naše skupina se skládá z dobrovolníků, kteří jsou odhodláni se dát pro naši věc upálit. Já jsem měl tu čest vylosovat si jednotku a tak jsem získal právo napsat první dopisy a nastoupit coby první pochodeň. Naše požadavky jsou:

Okamžité zrušení cenzury
Zákaz rozšiřování Zpráv

Jestliže naše požadavky nebudou splněny do pěti dnů, tj. do 21. ledna 1969, a nevystoupí-li lid s dostatečnou podporou (tj. časově neomezenou stávkou), vzplanou další pochodně.

Pochodeň č. 1

P.S. Vzpomeňte na srpen. V mezinárodní politice se uvolnil prostor pro ČSSR, využijme jej.



(úryvky z textu)

(...)

Zahraničně politická koncepce pravice, která byla důsledkem kontrarevolučního vývoje v ČSSR vedla ve svých důsledcích nejenom k ohrožení vnitřní stability a bezpečnosti státu i jeho suverenity a mírových podmínek pokojné práce lidu, ale i k obnažení západních hranic tábora socialismu, jehož mělo být Československo pevnou výspou na rozhraní socialistické a kapitalistické soustavy v Evropě. Obrana a zachování socialismu v naší zemi se tudíž netýkaly pouze bezprostředních zájmů Komunistické strany Československa a našeho pracujícího lidu, ale nutně se staly společnou záležitostí socialistických států, bratrských stran těchto zemí i celého komunistického hnutí.

(...)

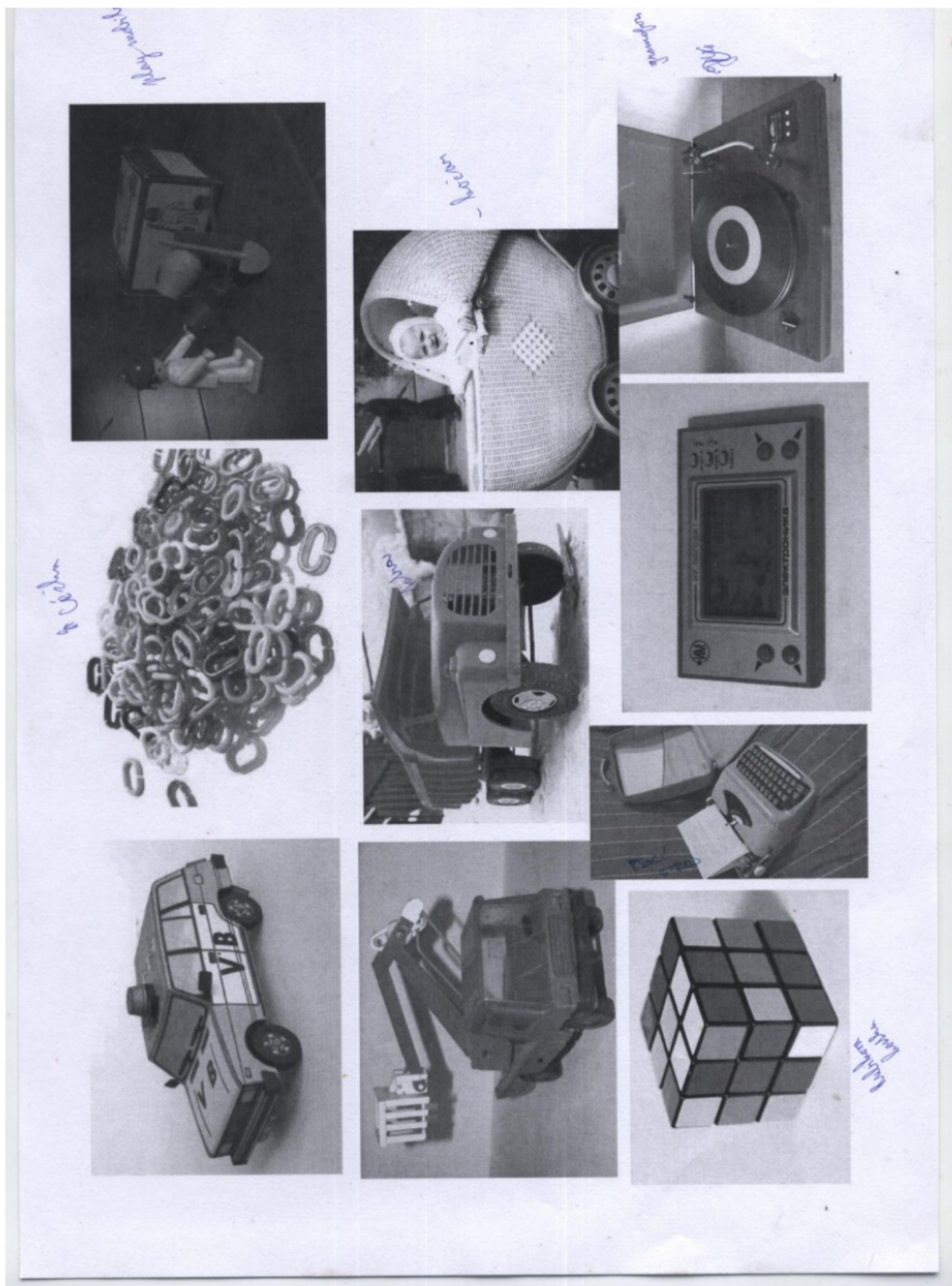
Vstup spojeneckých vojsk pěti socialistických zemí do Československa byl aktem internacionální solidarity, který odpovídal jak společným zájmům československých pracujících, tak mezinárodní dělnické třídy, socialistického společenství a třídním zájmům světového komunistického hnutí. Touto internacionální akcí byly zachráněny životy tisíců lidí, zabezpečeny vnitřní i vnější podmínky pro jejich mírovou a pokojnou práci, upevněny západní hranice socialistického tábora a zmařeny naděje imperialistických kruhů na revizi výsledků druhé světové války.

Poučení z krizového vývoje ve straně a společnosti po XIII. sjezdu KSČ, 197_, str. 64-66.

Kašpar, Kamila

HISTORICKÝ STŘEP	
1. Kdo je asi autorem?	novinář, který žije v té době, který to zažívá
2. Kdy dokument vznikl?	dokument vznikl 1968
3. Míra zajímavosti /nudy	zajímavé 1 2 3 4 5 nudné
4. Množství informací	hodně 1 2 3 4 5 málo
5. Důležité pojmy /části	Noviny nemohou ukazovat skutečnost
6. Nejasné pojmy / části	
7. Téma – o co v dokumentu jde?	v dokumentu jde o zákaz cenzury povržen zákonem
8. Proč dokument(y) vznikl(y)?	aby informoval lidi, co se děje ve světě atd.
9. Co u dokumentu chybí?	
SPOLEHLIVOST	0 1 2 3 4 5

HISTORICKÝ STŘEP	Upálení Jana Palacha						
1. Kdo je asi autorem?	Jan Palach						
2. Kdy dokument vznikl?	16.1.1969						
3. Míra zajímavosti / nudy	zajímavé	1	2	3	4	5	nudné
4. Množství informací	hodně	1	2	3	4	5	málo
5. Důležité pojmy / části	Upálení, pochodeň číslo 1., požadavky, protest, odhodkání, ...						
6. Nejasné pojmy / části	✓						
7. Téma – o co v dokumentu jde?	Požadavky, které má někdo splnit. Jinak se na protest Jan Palach upálí						
8. Proč dokument(y) vznikl(y)?	tajná zpráva / anonymní zpráva spojencům a komunistům						
9. Co u dokumentu chybí?	Jméno a příjmení pisatele						
SPOLEHLIVÝ MATERIÁL	1	2	3	4	5		



Příloha č. 10. Ukázka z knihy *Český snář*.

Ludvík Vaculík, úryvky z knihy *Český snář*

Pátek 6. července 1979

Včera večer přijela Madla z Dobřichovic s ovázanou rukou. Pořezala se srpem. Na Bulovce mladý chirurg místo aby jí nařiznuté bříško palce sešil, mohl je už jen odstříhnout. „Proč jela, proboha, z Dobřichovic až na Bulovku!“ - „Já jsem jela do Radotína. Tam mi doktor taky, takový mladý, řekl: To se musí šít, paní, to my neděláme.“ Takže od zranění do konečného ošetření uběhlo pět hodin. Ať jdou do řiti! Všecko se zhoršuje, jen dozor se zdokonaluje.
(...)

Neděle 22. července

(...) Doma jsem našel obsílku na zítřek, podepsanou majorem Fišerem. „Za účelem vážného úředního jednání.“ Ne, tentokrát nevím, co mně může chtít (...)

Pondělí 23. července

(...) Major Fišer mě čekal s mladým mužem, jiným než posledně. Nebudu jednání podrobně líčit, stejně o tom píšu s nechutí a jen proto, že to musí být. Pane Vaculíku, vy si zase nedáváte pokoj, zase jste přidal svůj podpis kamsi, co je vám po těch lidech? Jim nepomůžete, a sobě uškodíte, máte nadaného syna Jana, maturitu udělal na samé jedničky, posudky z práce má výborné, dostal vyznamenání jako vzorný učeň Dopravního podniku, charakterově je to výborný kluk, je proto škoda, že nemohl být přijat na strojní fakultu, ačkoli tam není žádný nával posluchačů, protože je to studium náročné, pro něj on má předpoklady.

Podivil jsem se, jak to že on už ví o zamítnutí, když my jsme zatím žádnou zprávu nedostali. Nato se podivil on, protože zprávu máme už dávno mít, vždyť se Jan jistě bude odvolávat. Řekl jsem, že to jistě, a taky já něco udělám, vždyť mi sám právě vyložil, že náš Jan na studium patří. Řekl, ať prý nevyhrožuju, ale ukážu dobrou vůli, aby dítě netrpělo za rodiče, s čímž ani on nesouhlasí. Řekl jsem: „Mě děckem presovat nebudete.“
(...)

Středa 23. ledna 1980

„Víte proč jste tady?“ zeptal se Fišer a pozvedl do vzduchu 59. číslo „Svědectví“, tzv. pražské vydání. Nemám tušení,“ odpověděl jsem správně.

(...)

Major Fišer chtěl vědět, jak a proč jsem tam svůj příspěvek poslal, zda jsem dostal honorář a zda si uvědomuju, že přispívám do časopisu, který vede nepřátelskou propagandu proti našemu státu. Odpověděl jsem, že mám právo psát do kteréhokoli časopisu na světě, aniž zodpovídám za to, jak ho kdo hodnotí, nýbrž jen za své řádky. Jestli mi nemůže říct, co je na mém příspěvku závažného, nemáme o čem jednat. Na to mě major Fišer neodpověděl, jenom mě znovu mlhavě upozornil, že bych mohl způsobit potíže svému studujícímu synovi.
(...)

Jan Pelc, úryvek z knihy *...a bude hůř*

(...) Všechno už šlo jako na drátku. Byli jsme rozděleni podle abecedy do skupin. Tu se skupina vychcala do lahvičky, tam se zase nechala píchnout do prstu. Pak jsme se svlíkli donaha a předstupovali před tlustýho ohavnýho doktora, který aniž zvedl hlavu, psal schopen. U poslední kontroly nám sečetli všechny schopen a napsali jedno velké SCHOPEN.

„Já nejsem schopen,“ ozval jsem se. Komise zvedla pohoršeně hlavu:

„Proč?“

„Jsem po úrazu, půl roku jsem byl v nemocnici a ta noha mě furt bolí.“

Šéf komise otevřel moje papíry a chvíli v nich listoval.

„Ano, tady to máme. Ale všechno se zahojilo. Rentgeny máte v pořádku, tak není důvod.“

„Ale mě ta noha stále bolí.“

„A že jste si půl roku nikde nestěžoval, to je nějaký divný! Jste schopen [vojenské služby].“

„A mohu se někde odvolat?“ Lampasák se spokojeně zašklebil: „Jistě. Ke mně. Já totiž zasedám i v krajské odvolací komisi. Dejte mi to do týdne písemně. Další. A pozdravujte otce,“ dodala ta zelená svině.

Konečně jsme byli všichni hotovi a zavolali si nás zpátky do velikého sálu. Připadal jsem si jako auto na lince. V zájmu státu s námi šoupou ze sálu do sálu, aby nám nakonec řekli, že k nim můžeme na dva roky přijít. A tam s námi budou šoupat dál.

[„Branci, dnešním dnem jste vstoupili do života a stáváte se branci naší lidově demokratické armády...“] (...)

Příloha č. 12. a) Fotografie z Prahy, 1968. b) Fotografie z Ostravy, 1968. c) Fotografie z Prahy, 1968.

12 a)

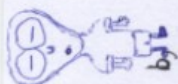


12 b)



12 c)

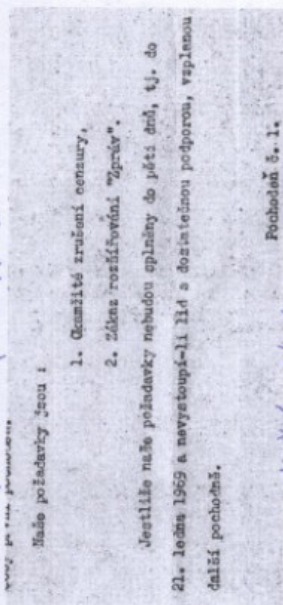




podkřívení pol. v Moskvě



tlak na účast na pol. akcích ✓



objednatel protesty



(re)dobrovolná pomoc státní



kollektivní život



tlak na členství ✓



voleby s jedinou možností ✓

Brambory, výčep a Lennon

(Budišov nad Budišovkou, září a říjen 1983)

(...) Patnáctiletí studenti (...) stále více zapomínali na studentský statut a po vzoru traktoristů už se po šichtě ani nepřevlékali a do nádražní hospody mířili rovnou z pole. Nenadřeli se, znudění pedagogové je do práce až tolik nehonili, čímž se ovšem brigáda protahovala, neboť její délka byla v pravomoci všemocného předsedy jednotného zemědělského družstva. A byť učitelé z prodloužení brigády šleli, chlapecké a dívčí ubikace se ještě více promíchávaly, ale ani tohle uvolňování morálky už nakonec kantorům nevadilo. „Give Peace a Chance,“ zpívala se místo večerky Lennonova hipísácká hymna u horkých kamen uprostřed dřevěného baráku. A pil se k tomu rum. Tohle byl závan absolutní svobody uprostřed puberty, navzdory rodičům i všem bolševickým představám o výchově svazáckého dorostu, takže návrat z brigády do reality nakonec studenty skoro bolel. Zklamáním byla jen výplata, která nenahradila ani náklady na pivo vypité v nádražním restaurantu. Asi 240 korun za tři týdny sbírání brambor při skoro desetihodinových šichtách, to byl od Husáka jen další podraz. Vlastně si tenkrát vydělal jediný student, jenž na poli našel cennou minci z dob císaře Josefa II. a prodal ji draž, než činila směšná mzda.

Ivan Motýl, absolvent bramborové brigády Matičního gymnázia z Ostravy (tehdy Gymnázium Dr. Šmerala) v letech 1982 až 1986.

Petr Placák (*1964) – *Medorek* (1984-5)

Kádrové oddělení

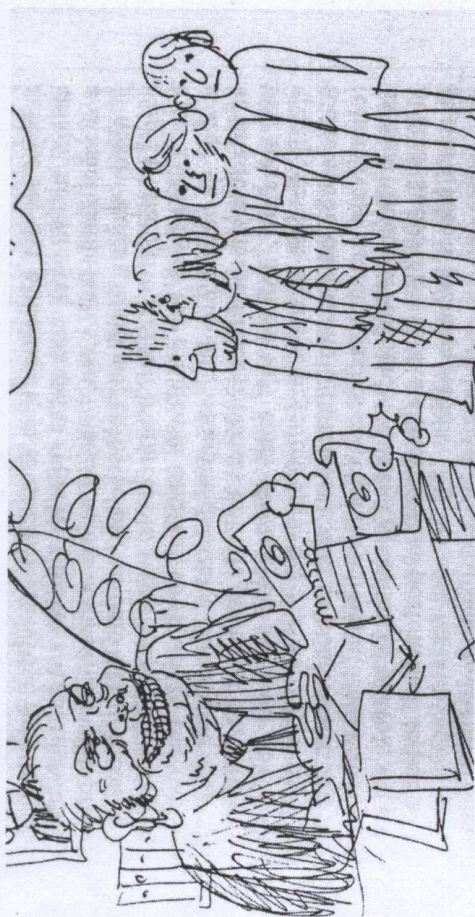
„Máme jít na kádrový, vole,“ ždůchnul do něj spolužák z učáku.
„Co votravujou,“ zavřel.

„Dělej, pojď, už jsme tam měli bejt.“ nervózně odseknul spolužák.
Z tovarní haly vystoupili až do čtvrtého patra, až k sámému nebi.
Zde již nebyl slyšet hřmot těžkých strojů. Na podlaže ležely koberce
a byla tam spousta kytek. Všude byla rudá výzdoba. Z vitriny na ně
mezi dvěma kaktusy hleděla zářivkou osvětlená zlatá busta nějakého
vědce. Zastavili se před dveřmi, na kterých bylo napsáno KÁDROVÉ
ODDĚLENÍ a pod tím menšími písmeny – s. Bagug. Ze skrytého
ampliónu se ozvalo – „Jen pojdte dál, hoši,“ a dveře se samy otevře-
ly. Vešli do velké pracovny. Uprostřed stál dlouhý stůl se židlemi ko-
lem. Na konci seděl mohutný, tlustý chlap. Jeho masitá tvář se rozjá-
hla do širokého úsměvu.

„Vítám vás, soudruzi! Posadte se u mne. Už jsem byl na vás zvěda-
vý. Tak vy jste naši noví zaměstnanci? No to je báječný, hm, samí hez-
cí hoši. A jakpak se jmenujete? Vy jste soudruh Bašně, že ano, sou-
druh Černý, soudruh Cigora a tady soudruh Medor. Krásná jména, to
je výborný, jste tady všichni. No, já vás už trochu znám. Víte, něco
jsem si už o vás přečetl,“ poklepal na papíry ležící před ním a jeho tlu-
stá tvář se zatřásla krátkým zachechtutím, „ale vy mě asi neznáte. Já
jsem tady na našem závodě vedoucím kádrového oddělení, tohle je
moje pracovna a mé jméno je Bagug, což jste si ostatně mohli přečíst
na mých dveřích, no, a doufám, soudruzi, že spolu budem vycházet
dobře, ne? Co myslíte! Já myslím, že ano. Samí hodní, krásní, mužní
hoši... ano,“ široce na všechny zamrkal velbloudíma očima.

(...)

„Soudruhu Medore,“ obrátil se na něj kádrovák, „nechtěl byste si
trochu zkrátit vlasy? Máte je sice hezké, ale, ale na našeho soudruha
se to přece jen nehodí, nemyslíte? Probůh, nechci vám nic nakazovat,
to ne, nemusíte, jestli nechcete, třeba máte nějaký zvláštní důvod, že
se nechcete ostrihat,“ zchytrale mu blýskalo v očích, „ale do toho mi
nic není, to je vaše věc, že ano,“ usklíbil se, „to já jen kvůli vám, abys-
te vypadal trochu kulturněji, jako pěkný chlapec, ale na mě nemusíte
dát, to je jen můj názor starého chlapa, to víte, mám už nějaký ten
křížek na hlavě, nejsem už, jak se říká, nejmladší, pán v nejlépeších le-
tech,“ zálibně si přejel po svém hruškovitém břiše, (..)



(...)

...Doufám, soudruzi, že jste všichni ve
svazu! Až budete plnoletí, vstoupíte do strany. Strana potřebuje tak-
ové mladé a zdatné jinochy. Na vás to bude jednou, hoši, stát. Musíte
být, soudruzi, hrdí na to,“ chtěl povstat, ale po dvou pokusech to
vzdal, „že naše strana je ta jediná správná, odedávna k ní směřovala
touha všeho dělnického lidu a teprve nám se podařilo ten sen usk-
tečnit! Naše strana je vrchol celých lidských dějin! Úsilí lidu! Dělnic-
ká třída! Pochod! Revoluce! Motocykly, technický pokrok, vítězství!“
hulákal kádrovák v zápalu a hoši zděšeně poslouchali. Jedině Medor
se tvářil jako v sedmém nebi.

„A kdo se hlásí na večerní školu?“ zeptal se kádrovák. „Všichni, no
to je báječné! Skvělé, fantastické! Výborné. Zvýšit si kvalifikaci, to je
velice užitečné. Strana potřebuje takové lidi. Doufám, že se tam všich-
ni dostanete. Zařídím to! Jste pro? Svaz pro vás napíše jistě dobré po-
sudky a nevidím nic, co by tomu bránilo... No co je, soudruhu, proč
se pořád hlásíte, vám se snad něco nelíbí, chtěl byste snad něco do-
dat!“

„Ně, já... já chci jenom říct, že tajhle Medor není ve svazu.“

„Kde že není, slyšel jsem dobře? Vy nejste ve svazu? To to musíme
ihned zařadit!“

„Ale já tam nechci,“ řekl M.

Bagugova tučná huba se otevřela v němém údivu: „Vy nechcete
vstoupit do svazu?... A proč, proboha vás prosím, všichni mladí
soudruzi v naší továrně tam jsou a vy byste tam nebyl? Vy byste byl
výjimka? Vy byste byl klidně jediný? To by vám vůbec nevadilo? To
mi nejde do hlavy. Vy nechcete posílit řady našich svazáků? Opory
naší vlasti? Naši... ale proč, proboha vás?“

Medorek – úkoly k 1. textu

1. Popište pět slov hlavní postavu, Medorka. *dlouho lasý, nechce do strany, stylizovaný*
 2. Jak autor líčí kádrováka pana Baguga? Popište ho pět slov. *tlustý, uběcavý, přechytralý*
 3. Jaký byl smysl promluvy pana Baguga, o co se snažil? *Dostal kluky do své strany.*
 4. Použil pan Bagug někde rozkazovací způsob? *Ano.*
 5. Jaké 2 věci Bagugovi vadily na Medorkovi? *Dlouhé vlasy a nechtěl do jeho strany.*
 6. Co může po skončení rozhovoru Medorek udělat? Jaké má možnosti? *Jít do strany nebo vystoupit.*
 7. Jak se liší hovor s kádrovákem od dnešních pracovních pohovorů? *Že dnes si každý vybírá podmínky sám.*
6. Ale kdyby ustoupil, měl by problémy.

Medorek – úkoly k 1. textu

1. Popište pět slov hlavní postavu, Medorka. *mami ve svaz, dlouhé vlasy, odpor, idealista, víminka*
2. Jak autor líčí kádrováka pana Baguga? Popište ho pět slov. *tlustý, náčerný, socialismus, přesvědčivý*
3. Jaký byl smysl promluvy pana Baguga, o co se snažil? *socialismus, přiznání*
4. Použil pan Bagug někde rozkazovací způsob? *Ano*
5. Jaké 2 věci Bagugovi vadily na Medorkovi? *vlasy a mami ve svaz*
6. Co může po skončení rozhovoru Medorek udělat? Jaké má možnosti? *nakoupit do svaz a ostrážit nebo knást*
7. Jak se liší hovor s kádrovákem od dnešních pracovních pohovorů? *podřízení ve všem*

Medorek – úkoly k 1. textu

1. Popište pět slov hlavní postavu, Medorka. *Odmítá se plně podřídit systému*
2. Jak autor líčí kádrováka pana Baguga? Popište ho pět slov. *Jako extrémního, manipulativního*
3. Jaký byl smysl promluvy pana Baguga, o co se snažil? *obtlacilého úředníka*
4. Použil pan Bagug někde rozkazovací způsob?
5. Jaké 2 věci Bagugovi vadily na Medorkovi?
6. Co může po skončení rozhovoru Medorek udělat? Jaké má možnosti?
7. Jak se liší hovor s kádrovákem od dnešních pracovních pohovorů?

3. Přidat je k řadám pracovní síli

4.

5. Dlouhé vlasy a že není ve spolku.

6. Udělat jak říká nebo bude mít problémy.

7.

David Šblík, Matěj N. Kuba Mojedlý.

Název dokumentu:	Správa StB Průka Proka za odbor - 2. oddělení
1. Kdy dokument vznikl?	3.12. 1984
2. Kdo je autorem?	Harold Vlach Pavel Hrbý
3. Proč dokument vznikl?	Právní PO spis č. 36485 a signální svazek pod kr. jménem Fagot
4. Kde bydlí Petr Placák	Průha 8, Čimice, Královské 418
5. Nejasná slova:	AOP bylo zjištěno Bezpartijní
6. Co Petr Placák podle dokumentu provedl?	zapojil do zárad. činnosti ve spojení s osobami řad sign. CH-77. Stalo se jedním ze základů jichž činnosti záradové hudeb. skupiny "Hovoz Porožka"
7. Co/koho Petr Placák podle dokumentu zesměšnil?	Soc. zřízení & ČSSR
8. Provedl P. Placák trestný čin?	podl. soc. zřízení ano.
9. Co bude StB nadále sledovat?	Jejím ho budou sledovat a stále jeho blízké
10. Jak asi StB získala uvedené informace? Zkuste odhadnout.	od lidí, nebo tam měl spěcha
11.	

Šimon, Dominik, Delfi

Název dokumentu:	Správa StB Praha za odboč - 2. oddělení
1. Kdy dokument vznikl?	1984 3. 12
2. Kdo je autorem?	Pavel Hrubý
3. Proč dokument vznikl?	rozh. na přelomu PO spisu na signálí Anzech
4. Kde bydlí Petr Placák	Praha
5. Nejasná slova:	Fugy, sp. z. 36485, AOP, CVUT
6. Co Petr Placák podle dokumentu provedl?	rozjel se do návrhů činů
7. Co/koho Petr Placák podle dokumentu zesměšnil?	doc. řízení v ČSSR
8. Provedl P. Placák trestný čin?	ANO, pobíral, uzavíral se. řízení
9. Co bude StB nadále sledovat?	Především to bude a chytá Vše to budou sledovat
10. Jak asi StB získala uvedené informace? Zkuste odhadnout.	Sledování, provádění lidí co to mají
11.	

Název dokumentu:	
1. Kdy dokument vznikl?	3. 12. 1984
2. Kdo je autorem?	Jaroš Vladimír / Hrubý Pavel
3. Proč dokument vznikl?	Obvinění
4. Kde bydlí Petr Placák	V Praze 8, Čimice
5. Nejasná slova:	
6. Co Petr Placák podle dokumentu provedl?	Stavěl píseň proti systému
7. Co/koho Petr Placák podle dokumentu zesměšnil?	SSR
8. Provedl P. Placák trestný čin?	Ne.
9. Co bude StB nadále sledovat?	Činnost st. P. Placáka
10. Jak asi StB získala uvedené informace? Zkuste odhadnout.	Někdo ho nabourával.
11.	<div style="text-align: center;">A A A A A A</div> Petr Placák, Petr Placák, Petr Placák

Korani, Borka, Horbovejová Brachetka

Mr. Smulaj

D 1. cenzura	a) 1969(70)-1989. Obnova komunistického režimu podle sovětského vzoru, zrušení reformy.	✓
(-1) 2. prvomájový průvod	b) krajně levicová strana, prosazující třídní boj, znárodnění podniků a ideologii marxismu-leninismu.	✓
A 3. normalizace	c) invaze vojsk Varšavské smlouvy: SSSR, Polsko, Maďarsko, Bulharsko, (NDR) v roce 1968	✓
J 4. spartakiáda	d) Za tiskoviny s protistátním obsahem se považují tiskoviny (...), které svým zaměřením napadají marxismus a leninismus, politiku socialistických států (...)	✓
I 5. exil	e) „Víte proč jste tady?“ Major Fišer chtěl vědět, proč (...) přispívám do časopisu, který vede nepřátelskou propagandu proti našemu státu. Odpověděl jsem, že mám právo psát do kteréhokoli časopisu na světě. (...) Na to mě major Fišer neodpověděl, jenom mě znovu mlhavě upozornil, že bych mohl způsobit potíže svému studujícímu synovi.	✓
C 6. „bratrská pomoc“	f) Generální tajemník KSČ od roku 1969, prezident Československa 1975-1989.	✓
E 7. StB	g) výsledky 1971: Národní fronta (pod vedením KSČ) 99 % hlasů. Volební účast: 99 %	✓
K 8. brigády	h) „Fábory, pentličky, hesla a portréty živých i mrtvých, vlajky a pestré třepetalky, rudé karafiáty, balónky na šňůrách, alegorické vozy, pivo, horké párky, limonáda, cukrová vata, projevy. Slova. Z plechových amplionů plechová slova.“	✓
F 9. Gustáv Husák	i) „Odešli jsme po srpnu (1968) především proto, že jsme nesouhlasili s tím, co se stalo, a že jsme svůj odpor nemohli jinak aktivně projevit.“	✓
L 10. zákazy státem nepovolených kulturních akcí (koncerty, výstavy)	j) (1980) ...na strahovském stadionu ve dvou programových odpoledních vystoupilo v 15 skladbách 204 800 cvičenců...	✓
G 11. nesvobodné volby	k) ...návrat do reality nakonec studenty skoro bolel. Zklamáním byla jen výplata (...) asi 240 korun za tři týdny sbírání brambor při skoro desetihodinových šichtách...	✓
B 12. KSČ	l) „poslední veřejný koncert jsem měl v létě 77. A pak to bylo takový... to už je blbý hrát po bytech, oni potom většinou majitele toho bytu nebo toho, na koho byl psaný ten byt, zavřeli“ (...)	✓

- | | | | |
|--|----|---|---|
| 1. cenzura | D) | a) 1969(70)-1989. Obnova komunistického režimu podle sovětského vzoru, zrušení reformem. | ✓ |
| 2. prvomájový průvod | H) | b) krajně levicová strana, prosazující třídní boj, znárodnování podniků a ideologii marxismu-leninismu. | ✓ |
| 3. normalizace | A) | c) invaze vojsk Varšavské smlouvy: SSSR, Polsko, Maďarsko, Bulharsko, (NDR) v roce 1968 | ✓ |
| 4. spartakiáda | J) | d) Za tiskoviny s protistátním obsahem se považují tiskoviny (...), které svým zaměřením napadají marxismus a leninismus, politiku socialistických států (...) | ✓ |
| 5. exil | I) | e) „Víte proč jste tady?“ Major Fišer chtěl vědět, proč (...) přispívám do časopisu, který vede nepřátelskou propagandu proti našemu státu. Odpověděl jsem, že mám právo psát do kteréhokoli časopisu na světě. (...) Na to mě major Fišer neodpověděl, jenom mě znovu mlhavě upozornil, že bych mohl způsobit potíže svému studujícímu synovi. | ✓ |
| 6. „bratrská pomoc“ | C) | f) Generální tajemník KSČ od roku 1969, prezident Československa 1975-1989. | ✓ |
| 7. StB | E) | g) výsledky 1971: Národní fronta (pod vedením KSČ) 99 % hlasů. Volební účast: 99 % | ✓ |
| 8. brigády | K) | h) „Fábory, pentličky, hesla a portréty živých i mrtvých, vlajky a pestré třepetalky, rudé karafiáty, balónky na šňůrách, alegorické vozy, pivo, horké párky, limonáda, cukrová vata, projevy. Slova. Z plechových amplionů plechová slova.“ | ✓ |
| 9. Gustáv Husák | F) | i) „Odešli jsme po srpnu (1968) především proto, že jsme nesouhlasili s tím, co se stalo, a že jsme svůj odpor nemohli jinak aktivně projevit.“ | ✓ |
| 10. zákazy státem nepovolených kulturních akcí (koncerty, výstavy) | L) | j) (1980) ...na strahovském stadionu ve dvou programových odpoledních vystoupilo v 15 skladbách 204 800 cvičenců... | ✓ |
| 11. nesvobodné volby | G) | k) ...návrat do reality nakonec studenty skoro bolel. Zklamáním byla jen výplata (...) asi 240 korun za tři týdny sbírání brambor při skoro desetihodinových šichtách... | ✓ |
| 12. KSČ | B) | l) „poslední veřejnej koncert jsem měl v létě 77. A pak to bylo takový... to už je blbý hrát po bytech, oni potom většinou majitele toho bytu nebo toho, na koho byl psanej ten byt, zavřeli“ (...) | ✓ |

1. Film Kolja

policajt 1	policajt 2
kouřil, byl docela v pohodě, zdvořilý	drsný, nepřátelský

2. Film Pouta

starý policajt	mladý policajt
	moc se nepropoví

3. Kniha Medorek

policajt	vyslýcháný
vyhržovali mu	v duchu si z nich dělal srandu ale reálu jim neodporoval

1. Film Kolja

policajt 1	policajt 2
spíše se zajímal o to jak se seznámil a tak	byl drsnější, a nebral ohled na to, že tam sebou mu dítě ztlý

2. Film Pouta

starý policajt	mladý policajt
upřímný, příjemný	mladší, strach ustrašený namít ještě něco

3. Kniha Medorek

policajt	vyslýcháný
drsný, spěšný, nedočkavý	jeden si s toho dělal srandu bylo mu to jedno druhý byl ustrašený

1. Film Kolja

policajt 1	policajt 2
Hodně - moc neřeší svou práci chce se bavit	zlej kájez, nemá rád lidi

2. Film Pouta

starý policajt	mladý policajt
Všichni jsou zruční	Nezručný

3. Kniha Medorek

policajti	vyslýcháný
hroší - nemají dělat svou práci	Nebojí se, celkem je mu to jedno

1. Film Kolja

policajt 1	policajt 2
RELATIVNĚ V POHODĚ KOMUNIKATIVNÍ	RELATIVNĚ V NEPOHODĚ, ZČÍ

2. Film Pouta

starý policajt	mladý policajt
DEKORATIVNÍ CHCE ABL LIDI TRÉLU	NEDEKORATIVNÍ

3. Kniha Medorek

policajti	vyslýcháný
JSOU ZČÍ	

Dveře se otvírají a vstupují mladík s fízlem v černém saku a žluté kravatě.)

FÍZL: Sedni si! (ukáže mladíkovi na židli)

53

(Mladík si sedá, fízl jde k oknu, opře se o parapet a zadívá se na mladíka. Uplyne tak deset minut. Otvírají se dveře a vstupují další tři muži ve fracích. Mladík se chce otočit a podívat se. Jeden z nich ho pleskne přes tvář.)

DRUHÝ FÍZL: Co se otáčíš!

TŘETÍ FÍZL: Sed rovně!

ČTVRTÝ FÍZL: Kdo ti dovolil hejbat se!

TŘETÍ FÍZL: Sedmnáct mu je a ještě se neumí chovat!

ČTVRTÝ FÍZL: Však ho to naučíme!

(Třetí a čtvrtý fízl zůstanou stát za mladíkovými zády, druhý přejde dopředu, opře se o stůl a opovržlivě se na mladíka zadívá. Mladík mhouří oči, protože ho oslňuje slunce dopadající oknem do místnosti.)

DRUHÝ FÍZL: (zařve) Jestlipak víš, kde seš! Tuhletu místnost zná moc dobře tvůj bráška a otec taky! Zrovna před tejdnem tady byl a slíboval hory doly.

MLADÍK: (v duchu) Jo, to určitě.

54

DRUHÝ FÍZL: Tady přestávaj, hošánku, všechny srandy, rozumíš! To není jako tam vedle, my se s tebou párat nebudeme, jasný?! (prudce) Tak umíš mluvit nebo ti mám tu tvoji klapačku vlastnoručně otevřít!

MLADÍK: (přikrčí se) Ano.

DRUHÝ FÍZL: Co ano!

TŘETÍ FÍZL ZE ZADU ZPRAVA: Jak to odpovídáš!

ČTVRTÝ FÍZL ZE ZADU ZLEVA: Nerozuměls!

MLADÍK: (tichým hlasem na hranici ironie) Ano, tady přestávaj všechny srandy.

DRUHÝ FÍZL: (viditelně uspokojeně) No vidíš, jak ti to jde, my si spolu budem ještě rozumět, my se spolu dohodnem, to nebude jako s tím tvým pitomým bráškou... (zvýšeným hlasem, ale již ne tak prudce, spíš zálibně) Tak votevři tu hubu, když se tě na něco ptám!

TŘETÍ FÍZL ZE ZADU ZPRAVA: Von se to snad nenaučí!

ČTVRTÝ FÍZL ZE ZADU ZLEVA: Asi ho to budem muset naučit!

MLADÍK: (v duchu) Větší kretény jsem snad ještě neviděl. (nahlas) Ano.

DRUHÝ FÍZL: (s opravdovým podrážděním) Co ano, sakra!

MLADÍK: (chvatně) Ano, my se dohodnem.

DRUHÝ FÍZL: To už je lepší, jen to chce chtít, jasný! Potom si budem rozumět.

TŘETÍ FÍZL ZE ZADU ZPRAVA: Trvá mu to ale!

ČTVRTÝ FÍZL ZE ZADU ZLEVA: Potřeboval by asi trochu propláchnout uši!

DRUHÝ FÍZL: To počká. (pausa) Nejseš tak blbej, my se určitě dohodnem.

MLADÍK: (v duchu) To určitě, ty imbecile!

DRUHÝ FÍZL: Od koho dostáváte ilegální protistátní literaturu? My to sice víme, ale chceme tě vyzkoušet, jestli nás nebudeš tahat za nos!

MLADÍK: Od nikoho.